جامعة حلوان
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

Effectiveness of Play Therapeutic Program to Development Psycholinguistic Abilities for Educable Children with Intellectual disability.

رسالة مقدمة من الباحثة

زينب ماضي محمود السيد

المدرس المساعد بقسم الاعاقة العقلية – كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة–جامعة بنى سويف

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية – (علم النفس التربوي)

إشراف

أ. د محمد عبدالقادر عبدالغفار
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة حلوان
العميد المؤسس لكلية التربية – جامعة 6 أكتوبر

أ. د محمد عبدالسلام غنيم
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة حلوان
العميد الأسبق لكلية التربية جامعة حلوان

2018

قسم علم النفس التربوى

قرار لجنة المناقشة والحكم لرسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية
طبقاً لنظام الساعات المعتمدة(18 ساعة معتمدة)

قبلت كلية التربية – جامعة حلوان رسالة الدكتوراة المقدمة من الدارسة : زينب ماضى محمود السيد.

قسم : علم النفس التربوي تخصص : علم النفس التربوى بتاريخ : 2018/4/12

وعنوانها:

فاعلية برنامج علاجى باللعب فى تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

اشراف:

1 - ا.د / محمد عبدالقادرعبد الغفار أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان توقيع..........

2 - ا.د / محمد عبدالسلام غنيم أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان توقيع..........

لجنة المناقشة والحكم:

ا.د / محمد عبدالقادر عبد الغفار أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان . مشرفًا ورئيسًا

ا.د / محمد عبدالسلام غنيم أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان . مشرفًا

ا.د / سلوى محمد عبدالباقى أستاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان . عضوا داخليًا

ا. د /عبدالرحمن سيد سليمان أستاذ التربية الخاصة المتفرغ كلية التربية جامعة عين شمس . عضوا خارجيًا

يعتمد،،، وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أ.د/.....................................

قسم علم النفس التربوى

قرار لجنة المناقشة والحكم لرسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية
طبقاً لنظام الساعات المعتمدة(18 ساعة معتمدة)

أنه في تمام الساعة 11 من صباح يوم الخميس الموافق: 12 / 4 /2018 اجتمعت في كلية التربية – جامعة حلوان لجنة المناقشة والحكم المشكلة من الاستاذة:

ا.د / محمد عبدالقادر عبدالغفار أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ - كلية التربية - جامعة حلوان (مشرفاً ورئيساً)

ا.د / محمد عبدالسلام غنيم استاذ علم النفس التربوى المتفرغ - كلية التربية - جامعة حلوان .(مشرفا)

ا.د / سلوى محمد عبدالباقى استاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية - جامعة حلوان.(عضواً داخلياً)

ا. د /عبدالرحمن سيد سليمان استاذ التربية الخاصة المتفرغ – كلية التربية - جامعة عين شمس (عضواً خارجياً)

وذلك لمناقشة رسالة الدكتوراه المقدمة من الدارسة / زينب ماضى محمود السيد قسم: علم النفس التربوى

وعنوانها:

فاعلية برنامج علاجى باللعب فى تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

إشراف:

ا.د / محمد عبدالقادر عبدالغفار أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان. (مشرفاً ورئيساً)

ا.د / محمد عبدالسلام غنيم استاذ علم النفس التربوى المتفرغ كلية التربية جامعة حلوان .(مشرفا)

وبعد مناقشة الدارسة في موضوع الدراسة مناقشة علانية استمرت من الساعة (11) ظهراً حتى الساعة

( )..................... قررت اللجنة قبول الرسالة وأوصت بمنح الدارسة : زينب ماضى محمود السيد .

درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية قسم علم النفس التربوى بنظام الساعات المعتمدة (18 ساعة معتمدة).

أعضاء لجنة المناقشة والحكم:	**التوقيع**
ا.د / محمد عبدالقادر عبد الغفار	/ ....
ا.د / محمد عبدالسلام غنيم	/ ....
ا.د / سلوى محمد عبدالباقى	/ ....
ا. د /عبدالرحمن سيد سليمان	/ ....

يعتمد،،، وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أ.د/...

قــائـمـة الــمـحـتـويــات

الـصـفـحـة	الــمـوضـوع
	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.
4–1	مقدمة الدراسة..
6–4	مشكلة الدراسة..
6–6	أهداف الدراسة...
8–6	أهمية الدراسة...
8–8	اجراءات الدراسة..
8–8	منهج الدراسة...
9 –8	عينة الدراسة..
9–9	أدوات الدراسة..
9–9	البعد المكانى..
10–10	البعد الزمانى..
10–10	الأساليب الاحصائية..
	الفصل الثانى:الإطار النظرى والدراسات السابقة
12–11	–مقدمة ....
13–12	**المحور الأول: العلاج باللعب**...
16–13	تعريف اللعب..
17–16	العلاج باللعب ....
19–18	تاريخ العلاج باللعب ....
19–19	مناهج العلاج باللعب..
20–19	أغراض العلاج باللعب..
25–20	أهمية العلاج اللعب...
27–25	حاجة الطفل المعاق إلى اللعب..
28 –27	خصائص اللعب لدى الأطفال ....

خصائص اللعب لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم..................................	31−29
أنواع اللعب...	31 −31
العوامل المؤثره على اللعب	34 −32
النظريات المفسرة للعب	42−35
صعوبات اللعب لدى المعاقين ذهنيًا وطرائق علاجها	44−42
دمج الاطفال المعاقين عقليا مع العاديين من خلال اللعب..	47−44
دور المعلم والوالدين فى إعداد وتنفيذ برامج اللعب للمعاقين ذهنيًا................................	49 −47
العلاج باللعب مع الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم................................	54−49
نماذج العلاج باللعب...	55−54
الدراسات السابقة التي تناولت العلاج باللعب...	59−55
خلاصة وتعقيب على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاج باللعب.......................	62−59
المحور الثانى:القدرات النفس لغوية.	
مفهوم القدرات النفس لغوية	63−63
أنواع القدرات النفس لغوية	69−63
القدرات النفس لغوية من منظور نظرية تجهيز المعلومات	70 −69
نظرية معالجة المعلومات وعلاقتها بالقدرات النفس لغوية	70−70
مرحلة معالجة المعلومات اللغوية..	74 −70
الفرق بين القدرات اللغوية والقدرات النفس لغوية..	74 −74
المشكلات المرتبطة بقصور القدرات النفس لغوية	75 −74
الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية.	77 −75
تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية.....................................	78 −77
المحور الثالث: الإعاقة الذهنية	
تعريف الإعاقة الذهنية..	83 −78
تصنيفات ذوي الإعاقات الذهنية..	88 −84
أسباب وعوامل الإعاقة الذهنية...	91−89
خصائص الأطفال ذو الإعاقة الذهنية وذو الإعاقة الذهنية البسيطة القابلين للتعلم...............	

العلاقة بين القدرات النفس لغوية والإعاقة الذهنية	99-92
خلاصة وتعقيب..	99 -99
الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم..........................	100-99
تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم	110-100
الدراسات السابقة التى تناولت العلاج باللعب مع المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم.........	112-110
خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة..	114 -112
فروض الدراسة...	115-114
الفصل الثالث :إجراءات الدراسة.	116-115
عينة الدراسة...	
منهج الدراسة	127 -117
إعداد ادوات الدراسة..	127-127
استمارة المقابلة الأولية...	128-128
قائمة المعززات..	128 -128
إعداد اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.........	128-128
هدف الاختبار	129 -129
مكونات الاختبار	129 -129
تعليمات الاختبار	130 -129
الاختبار الفرعي الأول : الاستقبال السمعي	131-130
الاختبار الفرعي الثانى : الاستقبال البصرى	132-131
الاختبار الفرعي الثالث : الترابط السمعى	132 -132
الاختبار الفرعي الرابع : الترابط البصرى	133 -133
الاختبار الفرعي الخامس : التعبير اللغوى..	133-133
الاختبار الفرعي السادس : التعبير اليدوى...	134-134
الاختبار الفرعي السابع : الإغلاق البصرى	135-134
الاختبار الفرعي الثامن : الإغلاق السمعى	136-135
الاختبار الفرعي التاسع : الذاكرة السمعية المتتالية	137-136

الاختبار الفرعي العاشر : الذاكرة البصرية المتتالية	139-137
الاختبار الفرعي الحادى عشر : مزج الأصوات..	141-139
الاختبار الفرعي الثانى عشر : الذاكرة العاملة..	142-141
استمارة رصد وتدوين الاستجابات..	144-142
معايير تصحيح اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم...........	145-145
التجربة الاستطلاعية...	146-145
تقنين الاختبار...	147-146
إعداد برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم..........	155-147
أهمية البرنامج..	156-155
أهداف البرنامج..	156-156
مكونات البرنامج..	157-157
الأسس التى يقوم عليها البرنامج..	168-157
الأساليب والفنيات المستخدمة فى البرنامج...	169-169
إجراءات تقييم البرنامج...	171-170
استمارة تفريغ البرنامج..	172-172
استمارة تسجيل الجلسة	173-173
استمارة الواجب المنزلي	173-173
تطبيق أدوات الدراسة	173-173
	174-174
الفصل الرابع :نتائج الدراسة ومناقشتها	
نتائج الفرض الأول	
نتائج الفرض الثانى	183-175
نتائج الفرض الثالث	190-183
مناقشة نتائج الفرض الأول	197-190
مناقشة نتائج الفرض الثانى	206 -197

مناقشة نتائج الفرض الثالث	209–207
توصيات الدراسة..	212–209
البحوث المقترحة...	213–213
المراجع	214–213
مراجع اللغة العربية..	
مراجع اللغة الأجنبية...	225 –216
ملخص الدراسة	229–226
ملخص الدراسة باللغة العربية..	238–230
مستخلص الدراسة...	239–239
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية..	247–240
مستخلص الدراسة باللغة الانجليزية...	249–249

قائمة الجداول	الصفحة
جدول(1) أنواع اللعب لدى الأطفال..	31-31
جدول(2) فوائد اللعب للاطفال المعاقين ذهنياً..	54-54
جدول(3) فئات الإعاقة الذهنية طبقاً لاختبار وكسلر..	86-86
جدول(4) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإستقبال السمعى..........	119-119
جدول(5) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإستقبال البصرى	120-120
جدول(6) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الترابط السمعى..........	121-121
جدول(7) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الترابط البصرى	121-121
جدول(8) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير اليدوى	122-122
جدول(9) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير اللفظى	123-123
جدول(10) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاغلاق السمعى	123-123
جدول(11) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاغلاق البصرى	124-124
جدول(12) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مزج الأصوات	125-125
جدول (13) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة البصرية المتتالية.	125-125
جدول(14) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة السمعية المتتالية...	126-126
جدول(15) دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة	127-127
جدول(16) عدد أبعاد اختبار القدرات النفس لغوية ومفرداته المتضمنه بكل مجال فرعى...........	144-144
جدول(17) تحويل الدرجة الخام الكلية لاختبار القدرات النفس لغوية الى درجة معيارية معدلة........	146-145
جدول(18) تفسير الدرجة الكلية المعيارية المعدلة لاختبار القدرات النفس لغوية	146-146
جدول(19) معاملات الثبات للاختبار بالتجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون	148-148
جدول(20) قيم الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمية للتباين لاختبار القدرات النفس لغوية	150-150
جدول(21) درجة تشبع الفقرات على الأبعاد الإثنى عشر لمقياس القدرات النفس لغوية..............	153-150
جدول(22) معاملات الإرتباط بين الاختبارات الفرعية	154-154
جدول (23) توزيع اهداف وأنشطة برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوو الإعاقة الذهنية....	158-158
جدول (24) توزيع الأهداف والأنشطة وعدد الجلسات بالبرنامج التدريبي.......................	168-159

جدول(25) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التمثيلى للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده....................	176-176
جدول(26) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التلقائي للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده.....................	179-179
جدول(27) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده................	182-182
جدول(28) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التمثيلى للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج..................	184-184
جدول(29) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التلقائى للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج..................	187-187
جدول(30) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج................	189-189
جدول(31) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية في قياس المستوى التمثيلى للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج..........	191-191
جدول(32) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التلقائي للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي................	193-193
جدول(33) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي...............	195-195

الصفحة	قائمة الأشكال
5-5	شكل (1) رسم تخطيطى مقترح يوضح القدرات النفس لغوية فى إطار نموذج تجهيز المعلومات.........
42-42	شكل (2) نظرية بياجية النمائية فى اللعب...
55-55	شكل (3) نموذج يازنك وجاردنر لابعاد اللعب ....
64-64	شكل (4) التنظيم الهرمى للقدرات النفس لغوية...
66-66	شكل (5) نماذج لأشكال يحدث فيها إغلاق بصرى..
74-74	شكل (6) العمليات المعرفية لنظام تجهيز المعلومات لدى الانسان........................
131-131	شكل (7) رسم تخطيطى لاجراءات تطبيق اختبار القدرات النفس لغوية والبرنامج التدريبى...............
178-178	شكل (8) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التمثيلي للمعلومات قبل تطبيق البرنامج وبعده..............
181-181	شكل (9) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التلقائي لمعالجة المعلومات قبل تطبيق البرنامج وبعده...........
183-183	شكل (10) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية قبل تطبيق البرنامج وبعده..........
186-186	شكل (11) الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التمثيلى للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج.........
189-189	شكل(12) الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التلقائي للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج............
190-190	شكل(13) الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة للقدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ....
192-192	شكل (14) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التمثيلي للمعلومات للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي.........................
195-195	شكل (15) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة

التجريبية في قياس المستوي التلقائي للمعلومات للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي...	
شكل (16) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي...	196-196

قائمة الملاحـق
ملحق (1) أسماء السادة المحكمين..
ملحق (2) خطابات التقنين لمقياس القدرات النفس لغوية وتطبيق البرنامج التدريبى..........
ملحق (3) استمارة المقابلة الأساسية..
ملحق (4) قائمة المعززات...
ملحق (5) اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ....
ملحق (6) استمارة البروفيل والرسم البيانى ....
ملحق (7) برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ....
ملحق (8) أنشطة برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ....
ملحق (9) استمارة تسجيل جلسات البرنامج التدريبي ....
ملحق (10) استمارة الواجب المنزلى..
ملحق (11) بعض الصور الفوتوغرافية أثناء تقنين الاختبار وتطبيق البرنامج ....

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة.

- مقــدمة الدراســة.
- مشكلــة الدراســة.
- هــدف الدراسـة.
- أهمية الدراســة.
- اجراءات الدراسة.
- منهج الدراســـة.
- عينــة الدراســة.
- أدوات الدراســة.

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة :

لاشك أن اتجاه معالجة المعلومات يعد من الاتجاهات التي قدمت العديد في مجال علم النفس المعرفي، وأسهمت في تفسير معظم الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الفرد، وتكمن أهمية هذا الاتجاه في كونه يري الإنسان كائناً نشطًا باحثًا عن المعرفة، كما أن تناوله بالشرح والتحليل لعملية المعالجة التي تتم علي المعلومات منذ استقبالها، وحتي صدور الاستجابة أو الاحتفاظ بها وتخزينها قد أتاح الفرصة لإمكانية التدخل لتعديل أو تحسين بعض وظائف مكونات جهاز معالجة المعلومات لدى الإنسان.

كما أن الثورة البيوتكنولوجية Biotechnological قدمت عديد من الإسهامات التي أدت إلى فهم أفضل لعمل المخ البشرى ومنظومة الجهاز العصبي Nervous System والتي تعمل كنسق معقد للمعالجة الذهنية الشاملة للمعلومات، وخاصة المعلومات اللغوية سواء فى مرحلة معالجة المدخلات اللغوية Language Input Processing التي يشترك فيها الجهاز الحسى مع الجهاز العصبي والتي يتم فيها التعامل مع المنبه اللغوي وتحويله إلى نبضات كهروكيميائية تصل للمخ لتتم المعالجة المبدئية(مرحلة تجهيز ومعالجة المعلومات السمعية أو البصرية)، أو مرحلة المعالجة الأساسية المركبة للغة Massive Linguistic Processing والتي يقوم بها الجهاز العصبي المركزي دون غيره والتي يتم من خلالها عملية التمثيل التلقائي Prepreceptual representation والتمثيل التصويري الذى يتم فى مراكز معالجة اللغة فى المخ وعمليات التشفير Encoding/ decoding والتخزين والتمثيل النشط، والمرحلة الثالثة هى مرحلة معالجة المخرجات اللغوية Language outputs processing والتى يعاد فيها عملية تحويل الطاقة الكهروكيميائية إلى الصورة الصوتية أو غيرها (حمدي الفرماوى، 2006).

وتعد العمليات السابقة عمليات شديدة التعقيد تسبق صدور اللغة والتي تمثل وظيفة إنسانية تميز الإنسان بما هو إنسان فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضروراتها فهي أداة الإنسان ووسيلته للتعايش والتعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره ، ومهما بلغت درجة التطور العلمي واستحدث الإنسان وسائل متطورة للتواصل فإنه يعتمد اعتمادًا كليًا على تلك القدرات اللغوية الموجودة لديه ، وقد ذهب الكثير من الفلاسفة والعلماء إلى أن القدرات اللغوية linguistic ability هي الصفة الأساسية التى يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات (أنسى قاسم، 2000).

فاللغة واحدة من أهم مظاهر السلوك الإنساني المرتبط بالعمليات العقلية والمعرفية ، كما أنها انعكاس لهذه العمليات والقدرات العقلية المختلفة، حيث إن هناك علاقة تبادلية بين القدرات النفسية اللغوية والقدرات العقلية المعرفية للفرد ، فكلما تطورت القدرات النفس لغوية للفرد انعكس ذلك على قدراته المعرفية والعقلية المختلفة، حيث استحوذت هذه العلاقة على انتباه العلماء في مجال علم النفس المعرفي للدرجة التي جعلت البعض يتخذ من دراسة القدرات النفس لغوية المدخل الأساسي لدراسة القدرات العقلية المعرفية ككل، وإن كانت اللغة هى الوعاء الثقافي لأى مجتمع فحري بنا أن ننظر في آليات إنتاج هذا الوعاء والعمليات النفسية التي تكمن خلفه والمخططات العقلية التي يتأثر بها ويؤثر فيها ، فهؤلاء الذين يعتقدون أن اللغة متعلمة يدركون أن الطفل يجب أن يمتلك استعداد لاكتساب اللغة من خلال النضج المعرفي والإدراكي والعصبي والذى يمثل الأساس الفسيولوجي للغة، كما يؤكد بياجيه أن ظهور التمثيل الداخلي internal representation كمصطلح أدى إلى التفكير في العلاقة بين العمليات العقلية واللغة فالأطفال قد يكون لديهم أفكار عن الأشياء والموضوعات قبل أن يتمكنوا من تسميتها **(أنسى قاسم، 2000).**

وتذكر نوال عطية(1995) أن هناك علاقة قوية بين اللغة والنمو العقلي للطفل ، حيث إن اللغة تستخدم في معظم العمليات العقلية والتفكير، لاسيما التفكير المعنوي المحض ، والتفكير الذى يحتاج إلى التفرقة بين المعاني المتقاربة كالعدل والإنصاف مثلا والعطف والرحمة.

كما أكد فيجوتسكى على أن اللغة تتفاعل مع التفكير بحيث توجد علاقة تأثير وتأثر بين اللغة والتفكير فنحن لا نستطيع أن نفكر بعيدا عن قدراتنا اللغوية ولا نستطيع أن نتكلم بما لا نستطيع التفكير فيه ، فالكلام يبدأ في خدمة الذكاء واللغة يمكن أن تعتبر مرشدا للأفكار حيث تمثل نظام للإرشاد الذاتي المعرفي للأفكار، بينما اكد بياجيه على أن اللغة ليست السبب في التقدم العقلي الذكائى ولكنها مجرد أداه في التفكير الإجرائي وأن اللغة هي انعكاس للمعرفة فنمو المعرفة له الأسبقية على نمو اللغة فالطفل خلال السنتين الأوليين من حياته لا يستخدم الموضوعات الرمزية ومن ثم فإن القدرات اللغوية تكون محدودة وبمجرد نمو القدرة المعرفية تصبح اللغة ممكنة **(أنسى قاسم، 2000).**

وتتفق الباحثة مع وجهه النظر التي تؤكد على العلاقة الإيجابية الطردية بين مستوى القدرات النفس لغوية للفرد والقدرات العقلية المعرفية، بحيث أن نمو القدرات النفس لغوية ينعكس عادةً على نمو القدرات العقلية المعرفية، فاللغة مصدر التعبير وتبادل الخبرات والأفكار والمعلومات.

كذلك يرى علماء التربية وعلم النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية، فنما ذكاؤه وقوى تفكيره، ولقد أكد اتين كونديلاك Etinenne Condillac على أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسًا من الإحساسات أي من خلال التجارب الحسية، ولكن الواسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هى اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معًا أساسًا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية **(السيد سليمان،2003،33).**

ونظرًا لأن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من مشكلات وصعوبات لغوية مختلفة من أهمها البطء في النمو اللغوي، والتأخر في النطق ، والتأخر في اكتساب قواعد اللغة، وضعف المفردات اللغوية، وبساطة التراكيب اللغوية بما لا يتناسب مع أعمارهم الزمنية، ولذا فإن مستوى أدائهم اللغوي يكون اقل بكثير من أقرانهم العاديين في نفس العمر **(عبد المطلب القريطى،2003)**

ويعتبر مجال رعاية الأطفال المعاقين عقليا من المجالات المهمة التي تستخدم فيها أساليب وبرامج مختلفة تهدف بشكل أساسي لإكساب هؤلاء الأطفال عدد من المهارات اللازمة لإقامة علاقات تفاعلية جيدة مع الأخرين ، حيث أن الطفل يكتسب المعارف والخبرات المختلفة من خلال تفاعله مع جوانب الحياة الاجتماعية المختلفة ومن خلال ما يتعرض له من مثيرات بكافة أنواعها ، ويتضح لنا أن الوسيلة الأساسية لاكتساب الخبرات والأفكار والمفاهيم المختلفة هي اللغة ، فهي تسهم في تطوير المخططات العقلية التي تتأثر بالسياق الاجتماعي المحيط بالطفل بما ينعكس على تطور مستوى القدرات العقلية والمعرفية لديه نظرا لأن الطفل يكتسب معلوماته ومعارفه من خلال الكلام واستخدام التعبيرات اللغوية المختلفة مع من حوله .

كما يعتمد تبادل الأفكار والمعلومات والتعبير عن الذات وفهم الأخرين بشكل أساسي على مستوى تلك القدرات العقلية المعرفية لدى الطفل ولما لتلك القدرات العقلية من ارتباط واضح الاثر بالقدرات النفس لغوية وهذا ما اشارت إليه دراسة **زينب ماضى (2017)** فى دراسة العلاقات البينية بين الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية والقدرات النفس لغوية لدى أطفال المرحلة الابتدائية؛ حيث أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العام والتعبير اللفظى لدى الأطفال العاديين؛ حيث إن تطور قدرة الطفل على استخدام اللغة يعتمد بشكل أساسى على ما يمتلكه من قدرات عقلية وعمليات نفس لغوية مسئولة عن صدور اللغة والتى تعد الصورة الإنتاجية لتلك العمليات النفسية ذات الأساس الفسيولوجي، فلابد من التركيز على الأساس الذى يتم تشييد البناء عليه من حيث دراسة ذلك الأساس والبنيان من القدرات النفس لغوية ومحاولة وضع وتنفيذ البرامج التى تسهم فى نمو وتطور تلك القدرات ، و تعد القدرات النفس لغوية من القدرات الأساسية والتى تسهم في تحقيق النمو العقلي والمعرفي للإنسان بصفة عامة وللأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاصة والتي يجب أن تحظى باهتمام لما لها من انعكاس على العمليات العقلية المعرفية ،وقد أشارت العديد من الدراسات الى وجود علاقة ارتباطية بين القدرات النفس لغوية

والقدرات العقلية منها دراسة لماشينا وبالس وجين (Mcshane, Pals.D., & Jeanne, M,1988) بعنوان " العلاقة بين القدرات العقلية والنفس لغوية للأطفال الأمريكان الهنود المتفوقين تحصيلياً" ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرات العقلية والقدرات النفس لغوية.

مشكلة الدراسة:

تعد دراسة القدرات النفس لغوية جزء لا يتجزء من الثورة المعرفية التى ظهرت ارهاصاتها فى بداية عام (1950) فى مقابل المدرسة السلوكية، حيث يرى رواد النظريات المعرفية أن النهج السلوكى لا يمكن استخدامه فى تفسير بعض الظواهر المعقدة ومنها الأنشطة اللغوية للإنسان (Moore, 2000).

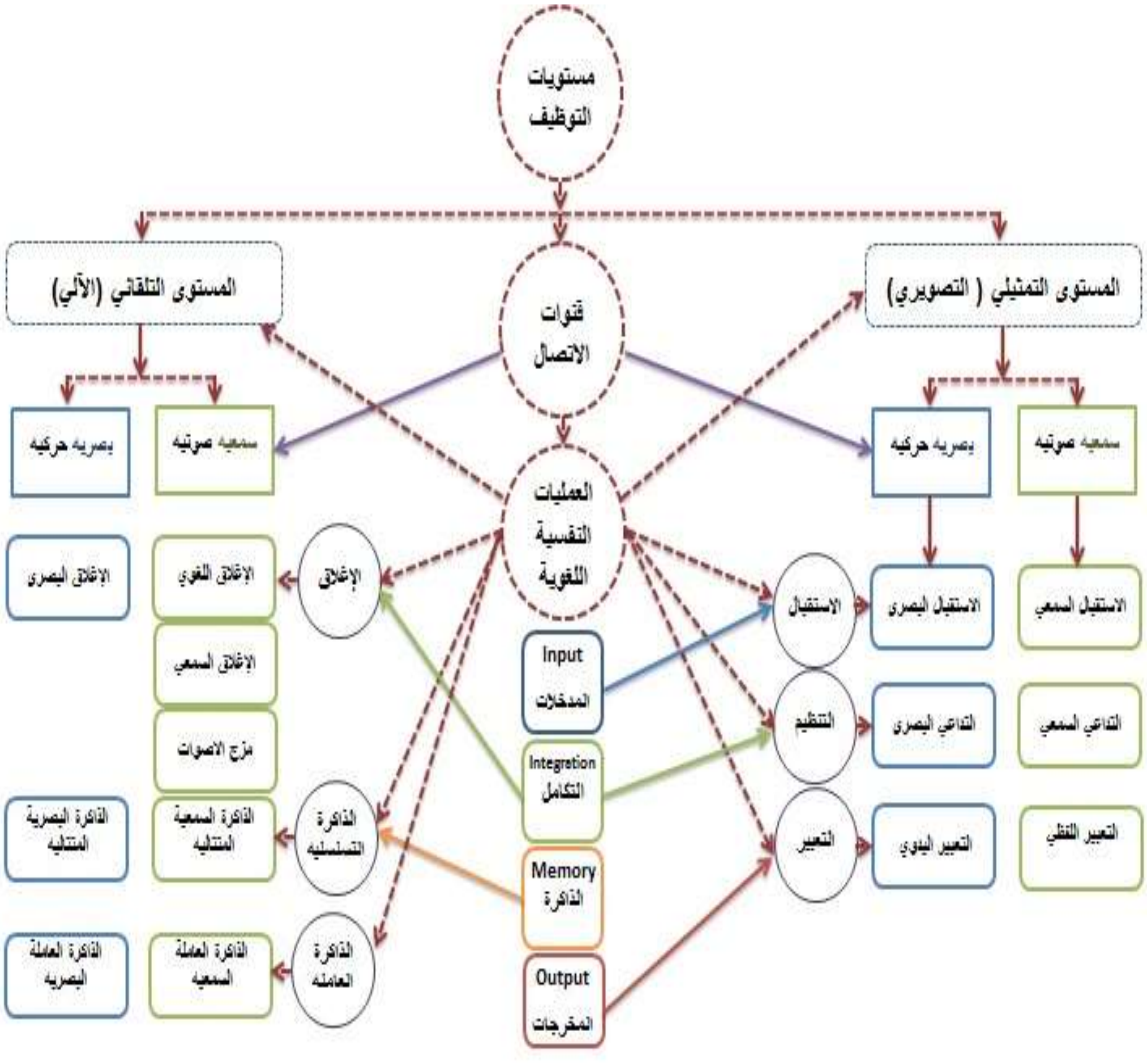
وقد انبثقت برامج تنمية القدرات النفس لغوية عن اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية، والذي طوّره كيرك ومكارثي في بداية عقد الستينات من القرن العشرين، وقد صمم هذا الاختبار بغرض تقييم القدرات النفس لغوية التي يعتقد أنها ضرورية لفهم واستخدام اللغة المنطوقة، وهذا الاتجاه التشخيصي العلاجي اعتمد أساسا على فكرة أن الأطفال لديهم جوانب قوة وجوانب ضعف في القنوات الحسية، وأن عملية التعليم يجب أن تأخذ فى الاعتبار هذه القنوات الحسية التي يستخدمها الطفل عند التخطيط للتدريس أو للتعلم ، واستمر رواج اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية وطرائق وأساليب التدريس والتدريب التي انبثقت عنه حتى منتصف السبعينيات ، إلى أن بدأ مجموعة من الباحثين التساؤل عن فعالية هذا الاختبار والبرامج المنبثقة عنه، وبخاصة لأن دلالات ثبات هذا الاختبار كانت منخفضة.

وانطلاقاً من هذا الاتجاه التشخيصى العلاجى فقد سعت الباحثة لدراسة جوانب القوة وجوانب الضعف فى القنوات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذلك بهدف تشخيص تلك النقاط والسعى إلى تحسين وعلاج نقاط الضعف وذلك من خلال وضع وتصميم برنامج لعلاج مواطن القصور فى القدرات النفس لغوية لدى عينة الدراسة.

ومن أولى وأهم الخطوات التشخيصية التى وجهت الباحثة عنايتها بدراستها هى قياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والتى تحتاج إلى تصميم اداة للكشف عن طبيعة تلك القدرات لدى هذه الفئة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والذين يعانون من مشكلات فى العمليات النفس لغوية ترجع إلى قصور العمليات العقلية المعرفية لديهم وهذا ما اشارت اليه دراسة جان (Jane, 2008) حيث اكدت أن غالبية الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية يواجهون صعوبات في التواصل، ويرجع هذا بدوره إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات في تلقي ومعالجة وتخزين المعلومات، ويأخذون وقتا أطول في تعلم الكلمات مقارنة بالأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن لديهم مستوي منخفض من التجريد، ولذا يحتاج الفرد منهم إلى واقع ملموس أو قريب من الواقع وتدريب علي تنمية مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في عدة تساؤلات أساسية هى :

التساؤل الأول: ماهى العمليات اللازمة لمعالجة المعلومات اللغوية ومحاولة الكشف عن العمليات التى تتم بالمخ خلال معالجة المدخلات اللغوية وفقا لنموذج معالجة المعلومات ؟ وذلك لمحاولة فهم أفضل لعمل المخ البشرى ويوضح الشكل التالى العلاقة بين نموذج تجهيز المعلومات والعمليات النفس لغوية كما تقترحه الباحثة.



شكل (1) رسم تخطيطى مقترح يوضح القدرات النفس لغوية فى إطار نموذج تجهيز المعلومات (اعداد الباحثة)

التساؤل الثانى: هل يمكن الكشف عن قصور القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ؟

التساؤل الثالث: ماهى حدود العلاقات البينية بين القدرات النفس لغوية والقدرات العقلية المعرفية لدى الأطفال، وهل توجد علاقة تبادلية بين القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities والقدرات العقلية المعرفية للفرد، أى كلما تطورت القدرات النفس لغوية للفرد ككل انعكس ذلك على قدراته المعرفية والعقلية المختلفة؟

التساؤل الرابع: هل يوجد أثر للبرامج القائمة على نموذج تجهيز المعلومات فى تحسين القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟ حيث توافر العديد من الدراسات التى كشفت عن قصور القدرات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وتعددت برامج تنمية اللغة وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال دون الاهتمام بدراسة العوامل المسببة لذلك القصور أو وضع البرامج التدريبية لتحسين تلك العوامل التى تبنى على أساسها لغة الطفل ذي الإعاقة الذهنية ، وهى تلك المجموعة من القدرات النفسية اللغوية والتى تسعى الدراسة الحالية إلى قياس أثر فاعلية البرامج التدريبية فى تطويرها.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليه إلى قياس فعالية برنامج علاجى قائم على فنية العلاج باللعب فى علاج قصور القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمرحلة المدرسة الابتدائية من (6– 10) سنوات.

أهمية الدراسة:

أ– الأهمية النظرية:

- ترجع هذه الأهمية لما تقوم به هذه الدراسة من تركيز على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من قصور فى القدرات النفس لغوية نظراً لتزايد أعداد الأطفال المعاقين عقليا، وزيادة الوعي بمشكلة الإعاقة الذهنية، إذ تقدر النسبة العالمية لفئة المعاقين عقليا حوالي 3% من مجموع السكان، وتتزايد هذه النسبة في البلدان النامية (محمد الشناوى، 1997) ، كما تقرر إحصاءات الأمم المتحدة أنه يوجد في العالم أكثر من 500 مليون معوق، وأن هذه الأعداد في تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع في نطاق الدول النامية نظرا لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من إعاقات(**سهير شاش،2002**) .
- تكتسب الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية (فى حدود إطلاع الباحثة) التى تناولت القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية .
- تكتسب الدراسة أهميتها من طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة حيث إن مرحلة الطفولة من أهم المراحل التى يتشكل فيها قدرات الفرد النفس لغوية وقدراته العقلية المعرفية.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من انتماءها لمجال علم النفس اللغوى الذى تندر فيه الدراسات فى البيئتين المصرية والعربية (فى حدود إطلاع الباحثة).
- إثراء المكتبة العربية ببرنامج لتنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومحاولة علاج ما لديهم من قصور فى القدرات النفس لغوية.

ب- الأهمية التطبيقية:

تظهر الاهمية التطبيقية للدراسة الحالية فى:

- إعداد وتطبيق اختبار لقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لما للاختبار اللغوى من أهمية تشخيصية للقدرات النفسية قد تفوق اختبارات الذكاء.
- تكتسب الدراسة أهميته من انتماءها لفئة الدراسات التدخلية وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات النظرية والبرامج التربوية فى إعداد وتقديم برنامج علاجى يسهم فى تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
- التركيز على فنية العلاج باللعب كإحدى الفنيات التى تناسب المرحلة العمرية للأطفال موضع الدراسة الحاليه.
- اعداد حقيبة انشطة تدريبية متنوعة تتناسب مع قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ذوي القصور بالقدرات النفس لغوية والتى تتسم بمراعاة الفروق الفردية وتقوم على مبدا تفريد التعلم ، كذلك استخدام مدخلات حسية متنوعة .
- إن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم الذين يعانون من قصور فى القدرات النفس لغوية إذا لم يتم مساعدتهم فى التغلب على مشكلات القصور فى القدرات النفس لغوية سوف يكون لديهم صعوبات أكبر فى المستقبل.
- تحسن القدرات النفس لغوية قد يؤدى إلى نمو وتطوير القدرات العقلية المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.
- الحد من تدنى مستوى القدرات النفس لغوية لدى الأطفال من خلال برنامج تدخلي علاجي يسهم فى تحسين تلك القدرات.

إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة:

يستخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى حيث يمثل البرنامج التدريبى المتغير المستقل بينما يمثل القدرات النفس لغوية بأبعادها الفرعية المتغير التابع ، ويقصد بالمنهج شبه التجريبى تلك التصميمات التى لا يتم فيها الاختيار والتوزيع العشوائى لأفراد عينة الدراسة، والتى لا تسمح بالضبط الصارم لجميع المتغيرات الخارجية ضبطًا صارمًا كما فى حالة التصميمات التجريبية الحقيقية ، فهى تصميمات تسمح بضبط المتغيرات الخارجية ضبطاً جزئيًا وليس كليًا(**على خطاب، 2008**).

2–عينة الدراسة

يقصد بعينة الدراسة الفئة المستهدفة من البرنامج وهم أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة وعددهم (20) طفلًا من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، ممن يعانون من قصور فى القدرات النفس لغوية التي تم تشخيصها من خلال تطبيق مقياس القدرات النفس لغوية، وهى عينة مقصودة من الأطفال بمرحلة المدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم ما بين(6,8 –10) سنوات والملتحقين بإحدى مراكز رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة القاهرة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (10) اطفال بالمجموعة الضابطة، و(10) اطفال بالمجموعة التجريبية منهم (6) من الاناث و(4) من الذكور ، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (57– 70) درجة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة.

مبررات اختيار العينة

1– الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من قصور فى القدرات العقلية المعرفية والتى تنعكس على القدرات النفس لغوية .

2– تتطور اللغة خلال سنوات التعليم الأساسى من وسيلة لنقل ما يحدث فى الموقف الفورى إلى استخدام أكثر تعقيدًا وتجريدًا للرموز لكثير من الأغراض حيث يبدأ الطفل فى سنوات التعليم الأساسى فهم الإشعارات والمعانى المتعددة للكلمات(كريتسين سلينتز ، سوزان كروج، 2005).

3– تعتمد عملية تجهيز المعلومات على عمل الذاكرة حيث تنمو استراتيجيات تخزين المعلومات فى الذاكرة واستعادتها للطفل فى سنوات المدرسة بالقياس إلى ما كان عليه فى مرحلة ما قبل المدرسة وهذا النمو يساعد فى تجهيز المعلومات (**شاهين رسلان، 2010**).

3– أدوات الدراسة

تنقسم أدوات الدراسة الحالية إلى:

أولا : أدوات خاصة بانتقاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم وتتمثل فى:

مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. (محمود السيد أبو النيل، محمد طه، عبدالموجود عبدالسميع،2012)

مقياس الفاينلاند للسلوك التوافقى. (صفوت فرج، ناهد رمزى،2005)

ثانيا : أدوات خاصة بتشخيص وعلاج قصور القدرات النفس لغوية وتتمثل في :

أ- مقياس القدرات النفس لغوية(إعداد الباحثة)، ويتضمن الاختبارات الفرعية التالية:

- اختبار الاستقبال السمعي. - اختبار الاستقبال البصري.
- اختبار الترابط السمعي. - اختبار الترابط البصري.
- اختبار التعبير اليدوي. - اختبار التعبير اللفظي.
- اختبار الإغلاق السمعي. - اختبار الإغلاق البصري.
- اختبار مزج الأصوات. - اختبار الذاكرة البصرية المتتالية.
- اختبار الذاكرة السمعية المتتالية. - اختبار الذاكرة العاملة.

ب – برنامج علاجى باللعب لتنمية القدرات النفس لغوية للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

إعداد الباحثة.

4 – البعد المكانى

تم إجراء الدراسة الحالية بمركز إدراك وهو أحد مراكز رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحلوان محافظة القاهرة، ويقدم المركز خدمات تتمثل فى جلسات تنمية القدرات وجلسات التخاطب وتعديل السلوك والقياس النفسى والإرشاد الوالدي لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5 – **البعد الزمانى**

يمتد البعد الزمانى للدراسة الحالية بداية من عام 2013 – 2018 .

6 – **الأساليب الإحصائية :**

يتمثل الجانب الإحصائي في استخدام القياس لتحديد مدى فعالية برنامج الدراسة الحالي والمستخدم في تنمية القدرات النفس لغوية لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، لذا تعتمد الدراسة الحالية على بعض الأساليب الأحصائية وهى:

- التحليل العاملى لابعاد مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.
- تحليل تباين ثنائى الاتجاi التجريبية والضابطة ومستويات المعالجة.

- حساب دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لمجموعتى الدراسة باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test**
- تحديد حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **(MPRBC)**

الفصل الثانى
الإطار النظرى
و الدراسات السابقة

المحور الأول: العلاج باللعب

أ- تعريف العلاج باللعب. ب-أ همية العلاح باللعب.

ج-خصائص العلاج باللعب. د-انواع العلاج باللعب.

هـ -العوامل المؤثرة فى اللعب. و-النظريات المفسرة للعب.

ز-توظيف العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

ح-الدراسات السابقة التي تناولت العلاج باللعب.

ط-تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاج باللعب.

المحور الثانى:القدرات النفس لغوية.

أ-مفهوم القدرات النفس لغوية

ب- أنواع القدرات النفس لغوية.

ج-القدرات النفس لغوية من منظور نظرية تجهيز المعلومات.

د-الفرق بين القدرات اللغوية والقدرات النفس لغوية.

هـ-المشكلات المرتبطة بقصور القدرات النفس لغوية.

و-الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية.

ز-تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية .

المحور الثالث: الإعاقة الذهنية

أ-تعريف الإعاقة الذهنية. ب- تصنيفات الإعاقات الذهنية.

ج- أسباب وعوامل الإعاقة الذهنية. د-خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

هـ-العلاقة بين القدرات النفس لغوية والإعاقة الذهنية .

و-أهمية العلاج باللعب في تنمية قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

ز-الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

ح-تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

الفصل الثانى

الإطار النظرى

والدراسات السابقة

إن الاتجاهات الحديثة في التربية تعتبر اللعب خبرة تعليمية مهمة ذات دلالة وفاعلية في نمو قدرات الأطفال بصفة عامة والنمو المعرفي بصفة خاصة، فاللعب مطلب حيوي وأساسي للأطفال، وهو نشاط حر وأداة من أدوات التعلم والاستكشاف واكتساب الخبرات لدى الأطفال، فمن خلاله يكتسب الطفل المعارف والمعلومات والحقائق المختلفة ، كما يسهم في تطور ونمو مهارات الطفل بكافة أشكالها، ويعد ممارسة اللعب وجها أساسيا لاكتساب ونمو المهارات لدى الأطفال والذى يشترك في الاهتمام به كلا من الأطفال العاديين وذوي الإعاقة والذين قد تختلف آليات وأساليب اللعب لديهم حيث تتأثر بتأخر نمو القدرات الذهنية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية هذا التأخر الذى يشمل كافة مجالات النمو لديهم خاصة الجوانب التي تتعلق بالنمو المعرفي والنمو اللغوي ، حيث يتحسن النمو اللغوى للطفل العادى بمقدار ما يحققه من تطور فى مهاراته وقدراته من خلال اللعب.

و تمثل اللغة أهم جوانب الحياة النفسية والاجتماعية للفرد ، فهى أساس العلاقات الاجتماعية ، ووسيلة التواصل النفسى بين الأفراد ، علاوة على أنها أداة تسجيل ونقل وتنمية للتراث ، ومن أهم وظائف اللغة أنها وسيلة للتعبير عن المفاهيم وتحديدها ، وتعد اللغة كائن حى نام ومتطور ، كما أنها ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد ، ويهتم علم النفس بدراسة السلوك اللغوى متمثلاً فى طرق تكوين العادات اللفظية وأثرها على الشخصية ودور الفروق الفردية فى اكتساب اللغة ، والأسس النفسية لاكتساب المهارات اللغوية ، وعلاقة اللغة ببعض مكونات الشخصية ، والآثار الحضارية والاجتماعية فى تعليم وتعلم اللغة ، ومشكلات وعيوب النطق والكلام من منظور نفسى ، ومشكلة تعلم لغتين فى وقت واحد ، وكذلك علاقة اللغة بالتفكير ، فاللغة أداة للتعبير عن التفكير وأساس تنظيمه وتنميته وتعميقه(**فرج طه،محمود ابوالنيل،شاكرقنديل،حسين محمد،مصطفى عبدالفتاح ،2009، 1063).**

كما تمثل القدرات النفس لغوية Psycholinguistic abilities أحد أهم المتغيرات التى تكتسب أهمية كبيرة فى مجالى علم النفس التربوى والمعرفى والتى تؤثر بشكل أساسى على نمو وتطور اللغة لدى الفرد ، نظرا لارتباطها بالعمليات الذهنية والنمو المعرفى للفرد والتى تؤثر بشكل أساسى على نمو وتطور اللغه لدى الفرد ، وتشير الباحثة إلى أن اكتساب القدرات النفس لغوية يرتبط بالأداء العقلي ودرجة الذكاء بشكل خاص ، وأن إصابة الطفل بإعاقة مؤثرة على نمو الذكاء لديه كالإعاقة الذهنية تسبب صعوبات بالغة فى نمو القدرات النفس لغوية لدى الطفل، مما يجعله بحاجة للتدخل العلاجى والتدريبى من خلال تقديم خدمات وبرامج تدريبية وعلاجية تلائم

طبيعة الإعاقة وخصائص الطفل المعاق ذهنياً وخاصة خصائص النمو المعرفي للطفل، كما تشير إلى ضرورة تقديم تلك البرامج والخدمات في قالب مشوق وبطريقة جذابة ملائمة لخصائص هؤلاء الأطفال وأوجة القصور لديهم.

ويعد مدخل اللعب Play Approach من المداخل العلاجية والتدريبية الملائمة للأطفال والتى تتناسب مع ميولهم وطبائعهم ، فاللعب نشاط حر تلقائى يمارسه الطفل بدون قيد أو شرط ، والذى يسهم فى العديد من جوانب النمو لدى الطفل ولاسيما الجانب العقلي المعرفي، كذلك هو مدخل علاجي غير موجه متمركز حول الطفل يعتمد على استراتيجيات وفنيات وأساليب علاجية تهدف إلى خفض التوتر الناتج عن الموقف التدريبي والعلاجي المباشر للطفل ، وبالتالي يمكن للباحثة وضع محتوى تدريبي وعلاجي هادف للطفل المعاق ذهنيا من خلال برنامج يتضمن استراتيجيات وفنيات اللعب يسهم في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .

أولاً: العلاج باللعب.

يعتبر العلاج باللعب أحد المداخل العلاجية فى تنمية العديد من جوانب الشخصية الذهنية والمعرفية ، وخاصة القدرات النفس لغوية لدى الأطفال وبصفة خاصة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ، حيث يسهم فى تحسين النمو المعرفى للطفل بصفة عامة مما ينعكس على قدرات الطفل المختلفة ، ولاسيما القدرات النفس لغوية، ويعد اللعب مدخلًا ملائمًا وجذابًا للأطفال وعادة ما يحقق نتائج إيجابية معهم ، ويقوم العلاج باللعب على توظيف فنيات وأنشطة اللعب المختلفة فى تنمية بعض جوانب الشخصية ومنها الجوانب المعرفية والسلوكية والقدرة الذهنية العامة والقدرات المتعددة للطفل وخاصة ما يتضح فى تنمية القدرات النفس لغوية والتى ترتبط بدورها بتعلم واكتساب اللغة بصفة عامة.

كما يمكن اعتبار اللعب نمط من أنماط العلاج يقوم على أساس إتاحة المجال أمام الأطفال للعب دون تدخل او توجيه مباشر من المدرب مثل اختيار نوع معين من الألعاب وينحصر دور المعالج فى توفير الظروف والشروط الملائمة للعب ويعتقد أصحاب هذه الطريقة أن الأطفال يفرغون طاقاتهم من خلال اللعب ويقوم على مبدأ أن الطفل لديه القدرة على مراجعه اتجاهاته وسلوكه وتعديلها **(عبدالرحمن سليمان، 2012)**

ويعد العلاج باللعب من الطرق والأساليب المهمة في دراسة وتشخيص وعلاج مشكلات الأطفال، فهو يعد فرصة آمنة غير مهددة، وفي اللعبة يعبر الطفل عن مشكلاته وصراعاته ويخرج مشاعره المتراكمة والضغوط والإحباطات وعدم الأمان والمخاوف إلى السطح، مما يساعده على النمو العقلي والخلقي والنفسي والجمالي والاجتماعي، حيث إن اللعب هو عمل الطفل ووسيلته التي ينمو بها ويرتقي بواسطتها **(يحيى القبالى،2009)**.

أ- تعريف اللعب.

لاشك أن للعب أهمية كبرى في حياة الأطفال سواء بالنسبة للأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة ، فالأطفال منذ طفولتهم المبكرة وهم يجدون في اللعب المتنفس والملاذ والسبيل إلى إسعاد أنفسهم والاستمتاع بأوقاتهم، كما أن الألعاب التي يمارسها الطفل تضيف له خبرة جديدة ، و تسهم في زيادة المهارات لديه أو تساعد في نمو أحد جوانب شخصيته العقلية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو على الأقل تجعله يشعر بشيء من السعادة .

حيث يعد اللعب هو النشاط الأساسي للطفل فى السنوات الأولى من عمره ، ويتأثر نموه بالألعاب المختلفة التي يمارسها ، حتى أن بعض العلماء اعتبروه ميزة من مميزات مرحلة الطفولة لأن الطفل يقضى معظم وقته فى اللعب ، ويكتسب من خلاله العديد من المهارات وتنمو لديه العديد من القدرات ، ويمكن القول أن اللعب مدخل جوهرى لتعديل سلوكيات الأطفال وتنمية السلوكيات الاجتماعية المرغوبة ، كما أنه يشبع حاجات الطفل النفسية والاجتماعية المختلفة.

ويتناول الجزء الحالي عرضًا لبعض تعريفات اللعب، وكذلك حاجة الطفل المعاق عقلياً إلى اللعب، ثم خصائص اللعب لدى المعاقين عقلياً، وكذلك بعض الصعوبات التي تواجه المعاقين عقلياً أثناء اللعب وطرق التغلب عليها حيث إن هناك العديد من التعريفات التي تصدت لتحديد مفهوم اللعب، وتقديم تعريفٍ شاملٍ له، وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي أجريت على اللعب إلا أنه لازالت هناك صعوبات في تحديد ماهية اللعب، وربما ترجع صعوبة تعريف اللعب إلى شموله وتنوع أنشطته، فعلى المستوى الرأسي نجد أن الحيوانات العليا تلعب، ونجد الأطفال يلعبون في مختلف مراحل عمرهم، كما أن الراشدين يلعبون، وعلى المستوى الأفقي نجد اللعب الحسي الحركي، واللعب التخيلي، واللعب وفقًا لقواعد، وفى كل فئة من هذه الفئات نجد ضروبًا من اللعب لا حصر لها **(نعيمة بدر ،عبد الفتاح صابر، 2000 ، 6).**

وقد حاول الكثيرون تعريف اللعب بطريقة تشمل جميع خصائصه، ورغم أن هذا الأمر قد يبدو سهلا- فقد سبق لنا جميعاً اللعب- إلا أنه ليس كذلك على الإطلاق، وقد قيل أن اللعب لفظ مراوغ مثل الماء فلا يمكن إحكام نظرية حوله مثلما لا يمكن إحكام قبضة اليد على الماء **(كريستين ماكنتاير، 2004 ،11).**

وتعرض الباحثة لبعض تعريفات اللعب وذلك على النحو التالي :

يرى **شاند (Chand,1993,102)** أن مفهوم اللعب يعبر عن كل سلوكيات الطفل التي يقوم بها بدافع الاستمتاع والمرح ، واللعب نشاط يبعث على الجاذبية والاستمتاع كما أنه يمارس لذاته وليس لتحقيق نتيجة محددة وكل الكائنات تمارس اللعب وخاصة في المراحل المبكرة.

كما ترى **هدى قناوي** أن اللعب عبارة عن مجموعة الأنشطة المنوَّعة التي تشبع حاجات الفرد الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية(**هدى قناوي،1995 ، 8).**

"اللعب عبارة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل بقصد إشباع حاجاته النفسية، وتفريغ طاقاته، وهو في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل حب الاستطلاع والاستكشاف" **(فاروق عثمان، 1995، 39).**

ويعرِّف **إسماعيل عبد الكافي**(1998 ،84) اللعب بأنه " نشاط تنفيسي يعبر عن الصراعات النفسية، أو على اعتبار أنه تفريغ للطاقة، وهو ذو مراحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل".

واللعب نشاط فطري يمارسه الأطفال منذ نعومة أظفارهم وحتى مراحل متقدمة من العمر ولكن بدرجات متفاوتة في النوع والدرجة، فاللعب أساسًا نشاط يقوم به الطفل من أجل المتعة الناتجة عن ممارسته" **(مديحة عبد الرحمن، 2001، 282).**

كما يعرف **كروسنى (Crosini,1999, 732)** اللعب فى قاموس علم النفس بأنه " الأنشطة الحرة التى يمارسها الطفل بحثًا عن الاستمتاع ، واللعب الجماعى له نمطين النمط التنافسى ، والنمط التعاونى وهو يمثل أهمية كبيرة للأطفال حيث يساعدهم على اكتساب العديد من المهارات الجسمية والاجتماعية ، وهو يساعد على تنمية الصحة النفسية وتحقيق التوازن" .

وتعرف **آن كرافت (Craft, 2000, 39)** اللعب بأنه"النشاط الذى يقوم فيه الأطفال باستطلاع واستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام والعالم المحيط بهم حيث يظهر قدرتهم المتنامية على التخيل والإنصات والملاحظة والاستخدام الواسع للأدوات والخامات وهى طريقة يتضح من خلالها أفكارهم ومشاعرهم وتتيح لهم التواصل مع الآخرين.

ويشير **محمد الحيلة (2002، 20)** إلى أن اللعب هو نشاط تعليمي أو وسيط فعال يكسب الأطفال الذين يمارسونه ويتفاعلون مع أنواعه المختلفة وخبراته المباشرة ويتقيدون بقواعده وقوانينه وشروطه.

كما يعرفه **نبيل عبد الهادي (2004، 25)** بأنه "نشاط تلقائي يقوم به الطفل بمحض إرادته حراً بعيداً عن الإجبار أو الإكراه وإلا لن يسمى لعباً" .

ويشير **فواز الرامينى (2006، 53) إلى أن** اللعب هو " مجموعة عمليات دينامية تعبر عن احتياجات الفرد للاستمتاع والسرور ، وإشباع الميل الفطري للنشاط والترويح ، كما يعبر عن ضرورة بيولوجية في بناء شخصية الفرد المتكاملة ونموها وهو سلوك تطوعي اختياري" .

ويرى **محمد صوالحة (2007، 15)** أن اللعب عبارة عن" "نشاط حر موجه أو غير موجه غايته الاستمتاع، يكون على شكل سلسلة من الحركات ويمارس فردياً أو جماعياً ، ويتم فيه استغلال الطاقة الجسمية والذهنية ، ويمتاز بالخفة والسرعة في التعامل مع الأشياء".

يعرفه **فرج طه وآخرون (2009، 1061)** على أنه" نشاط فسيولوجي اجتماعي ونفسى اختياري ، يؤديه الكائن بغرض الاستمتاع والترويح عن نفسه، وقد يكون هذا النشاط عفوياً أو منظماً ، حراً أو مقيداً بشروط وضوابط ، إلا إنه فى معظم الأحيان يكون محققاً لميول الفرد ومشبعاً له.

ويعرف كل من **ليتلفيلد وكوك (Littlefield & Cook,2009, 429)** اللعب بأنه "نشاط شيق ومحبب للطفل يمارسه باستمتاع وبتلقائية وبرغبة ذاتية ، ويسهم في إكسابه العديد من المهارات".

وقد أكدت **أماني النجار(2013،163)** على أن اللعب يساعد الطفل على ادراك العالم الذى يعيش فيه ، والتحكم فيه والتمكن منه لتطويعه لاحتياجاته المتطورة بالقدر الذى يسمح به سنه وقدراته، بحيث يكون اللعب بهذا المعنى هو مرحلة اكتشاف تدريجي لهذا العالم المحيط بالطفل ، يعيشها بواقعه وخياله ، يتوحد مع عناصره وأدواته ، ويستجيب لرموزه ومعانيه، ومن ثم فإن إدراك العالم المحيط والتمكن منه والتحكم فيه كفيل بأن يجعل اللعب نشاطا يشبع حاجة طبيعية لدى كل الأطفال تولد معهم، حيث إن اللعب لا يتطلب سوى الرغبة الطبيعية فيه حتى يتحقق له اكتشاف ذلك العالم المادي، بإمساك الأشياء بيديه ولمسها وفكها وتركيبها ومقارنتها بعضها ببعض؛ ليصبح اللعب في النهاية معبرًا عن العمليات العقلية المتطورة، والتي تعكس بدورها التطور النمائى المعرفي والانفعالي الراهن لكل طفل.

كما تشير معظم التعريفات التي تناولها العلماء والباحثين لمفهوم اللعب إلى العديد من النقاط المشتركة وهى أن اللعب نشاط اختياري تلقائي يقوم به الأطفال بهدف تحقيق الاستمتاع والترفيه والمتعة ، كما يمكن أن يقوم به الأطفال بشكل فردى أو جماعي موجه أو غير موجه ، كما أنه مجال خصب لتفريغ طاقة الطفل ، يمارسه الطفل دون اعتبار للنتائج النهائية لنشاط اللعب، كذلك من الجوانب الأساسية التي أشارت إليها التعريفات السابقة أن اللعب يتضمن نشاط عقلي و معرفي ، يرتبط بالصحة العامة للفرد يمكن توظيفه في التشخيص والعلاج والتدريب.

وفى ضوء ما سبق تعرف الباحثة اللعب على أنه:

" نشاط ذهنى حركى تخيلى جاد يقوم به الأفراد باختلاف أعمارهم بهدف تفريغ الطاقة او الوصول للمستوى المنشود من المتعة والسعادة مما يسهم في اكتساب وتحسين المهارات العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية بشكل مقصود أو غير مقصود".

العلاج باللعب

غدا العلاج باللعب فى عصرنا الحالى منهجاً من اهم مناهج معالجة الاضطرابات النفسية والاختلالات السلوكية وأكثرها فاعلية على هذا الصعيد(**هايدى الموثقى ،2004**) كما يمكن استخدامه كمنهج لتنمية وتطوير قدرات الأطفال ومدخلا يتناسب مع ميول هؤلاء الأطفال وقدراتهم نابعا من وظيفة الطفل ودوره الأساسى وهو اللعب.

ويعتبر العلاج باللعب صورة من صور الاسقاط يمارس من خلال نشاط اللعب الذى يقوم به الطفل فموقف العلاج باللعب يوفر للطفل البيئة والمجال لأن يكون تلقائياً وطبيعياً فى تصرفاته وفى هذا الوسط يمكن للطفل أن يلعب أدواراً متعددة من خلال اللعب لا يستطيع أن يلعبها خارج هذا الوسط **(شحاتة سليمان ، 2007، 225-226)**.

ويعرف كل من **هل وكادسون وشيفر (2002) Hall, Kaduson, Schaefer** العلاج باللعب على أنه"عمليه منهجية بين الاشخاص يستخدم فيها المعالج او المدرب بشكل منهجي القوة العلاجية للعب وذلك لتحسين التفاعل وتعزيز العلاقات، لعب الأدوار، التفاعل، الاتصالات، التنفيس، تكوين الروابط، وغيرها من العمليات وذلك لمساعدة العملاء على حل الصعوبات النفسية الحالية و منع حدوث الصعوبات المستقبلية.

ويؤكد كل من **محمد خطاب وأحمد عبد الكريم (2008، 31)** أن العلاج باللعب هو" أحد الطرق الهامة في دراسة وتشخيص وعلاج مشكلات الأطفال بوصفه أحد أهم مناهج العلاج النفسي للأطفال بسبب عدم نموهم اللغوي والعقلي والانفعالي المناسب بالقدر الذى يمكنهم من استبصار مشكلاتهم على النحو الذى يتحقق للكبار ، فاللعب يعد أداة علاجية نفسية هامة للأطفال الذين يعانون من مشكلات أو المصابين باضطرابات سلوكية ، مما يساعد الطفل على فهم نفسه وفهم العالم من حوله ، وإقامة علاقات اجتماعية فعالة مع غيره من الرفاق أو الأخوة ، أو الوالدين. والعلاج باللعب يعد فرصة آمنة غير مهددة وفى اللعب يعبر الطفل عن مشكلاته وصراعاته ومن خلالها يخرج مشاعره المتراكمة من ضغوط الإحباطات وعدم الأمان والمخاوف إلى السطح مما يساعده على النمو العقلي والخلقي والنفسي والجمالي والاجتماعي.

وقد حدد **لاندريث (2012) Landreth** تعريف العلاج باللعب على النحو التالي " هو علاقة شخصية ديناميكية بين الطفل (أو شخص من أي عمر) والمعالج، والذي يقدم مواد اللعب المختارة ويسهل تطوير علاقة آمنة للطفل للتعبير الكامل واستكشاف الذات (المشاعر، والأفكار، والخبرات، والسلوكيات) من خلال اللعب، وهو وسيلة الاتصال الطبيعية للطفل، لتحقيق النمو الأمثل والتنمية.

وتعرفه كل من **بارسون وبيدجون وموررا واندرسون واستاجنتى ومونتان Parson, Pidgeon, Mora, Anderson, Stagnitti, Mountain (2015)** على انه " الطريقة العلاجية التى يكون فيها اللعب هو العامل العلاجي الرئيسي وذلك لأن اللعب هو وسيلة الطفل الطبيعية للاتصال، والذى يعد سيلة مثالية للسماح للأطفال للتعبير عن مشاعرهم والتعامل مع مشاكلهم العاطفية في جوهرها، ويعد العلاج باللعب للأطفال بمثابة العلاج الارشادى والعلاج بالحديث للكبار و البالغين.

كما يشير كل من **كاتشلكى وفيجربور kachalaki, Faghirpour(2015)** إلى أن العلاج باللعب منهج خاص مخطط له بعناية قائم على استخدام اللعب ضمن اطار محدد من العلاج النفسى للأطفال".

كما تبنى كلا من **كونر وشيفر وبرفيرمان O'Connor, Schaefer, Braverman (2016)** تعريف رابطة العلاج باللعب والتى أكدت على أن العلاج باللعب هو "الاستخدام المنهجي لنموذج نظري لإقامة عملية بين الأشخاص حيث يستخدم المعالجين اللعب المدربين في الصلاحيات العلاجية للعب لمساعدة العملاء على منع أو حل الصعوبات النفسية والاجتماعية لتحقيق النمو الأمثل والتنمية". (Association for Play Therapy, 1997)

وفى ضوء ما سبق تعرف الباحثة العلاج باللعب على أنه:

" أداة منظمة تهدف إلى تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف والقصور فى كافة الجوانب العقلية والمعرفية والسلوكية والانفعالية للطفل وذلك باستخدام فنيات واليات منظمة تسهم فى تحسين جوانب القصور وتنمية وتطوير نقاط القوة من خلال اساليب تدخلية تتيح قدرا من الحرية للطفل بعيدا عن التوتر والانفعال".

نبذة تاريخية عن العلاج باللعب .

ظهر العلاج باللعب كاحد المفاهيم في مجال علم النفس الإنساني، وعلم النفس الاكلينيكى، وعلم نفس النمو وذلك في أوروبا في أوائل القرن العشرين، حيث استخدمت كل من ميلاني كلاين وآنا فرويد (1900 Melanie Klein and Anna Freud) اللعب في العلاج النفسي للأطفال (Cattanach, 2008 Donaldson, 2002, Landreth, 2012). في عام 1935 نشرت مارجريت لونفيلد Margaret Lowenfeld أول مسرحية في الطفولة توثق ملاحظاتها المتعمقة للأطفال أثناء العمل في "عيادة للأطفال

العصبيين وذوي الصعوبات" في لندن (Urwin & Hood-Williams, 1988) . وفي الولايات المتحدة ركزت فرجينيا أكسلين Virginia Axline عملها على تصور وتوثيق العلاج باللعب غير الموجه Non Directive Play Therapy (NDPT) من خلال الاستفادة من المنظور الإنساني وعلاقتها بمعلمها وزميلها كارل روجرز Carl Rogers (Axline, 1969). كان روجرز Rogers (1951) فعالا في وضع خطط العلاج على أساس الظروف اللازمة والملائمة للنمومع مراعاه الاعتبارات الإيجابية غير المشروطة، والفهم التعاطفي والقبول للعميل.

وقد حددت أكسلين (1969) ثمانية مبادئ Non Directive Play Therapy (NDPT) للعلاج باللعب لابد من مراعاتها وهى:

- يجب تطوير علاقة دافئة وودية مع الطفل.
- يقبل الطفل كما هو.
- يخلق شعورا بالتسامح في العلاقة بحيث يشعر الأطفال بحرية التعبير عن مشاعرهم تماما.
- إتاحة فرصة للاعتراف بالمشاعر التي يعبر عنها الطفل ويعكس هذه المشاعر مرة أخرى خلال اللعب ليكتسب الطفل نظرة ثاقبة لرؤية سلوكهم.
- يحافظ المعالج على الاحترام العميق لقدرة الطفل على حل مشكلاته وإعطاءه الفرصة للقيام بذلك ، يتمتع الأطفال بسلطة اتخاذ القرار أثناء اللعب.
- لا تحاول توجيه أعمال الطفل أو محادثته بأي شكل من الأشكال فالطفل يقود الطريق والمعالج يتبعه.

من هذه البدايات، ظهرت عدة نماذج نظرية مختلفة من العلاج اللعب. واستنادا إلى مبادئ أكسلين، فإن أكثرها شهرة هو العلاج غير الموجه أو العلاج المتمركز على الطفل الذي تم تطويره من قبل غاري لاندريث وزملائه

Garry Landreth and colleagues ***(Ginott, 1937, Guerney, 1994, Homeyer & Landreth, 1998, Landreth, 2012; Landreth & Bratton, 1998; Landreth, 1978, 2001; Landreth & Hendricks, 1977; Landreth & Wright, 1997; VanFleet, Sywulak, & Sniscak, 2010; West, 1996)***

ومن ثم بدأ دمج تلك الأساليب العلاجية فى تعليم أولياء الأمور أو المرشدين مبادئ العلاج السلوكى والعلاج باللعب ، حتى أعلنت الأمم المتحدة عام (1991) أن اللعب حق عالمي غير قابل للمصادرة او المنع فى مرحلة الطفولة". Judi Alison Parson, Jay Anderson,Karen Stagnitti (2015)

مناهج العلاج باللعب

تصنف فرجينيا اكسلاين (Virginia Axline,1969) العلاج باللعب إلى منهجين :

العلاج الموجة باللعب :

فى هذا المنهج العلاجى يفترض على المعالج أن يتخذ سلوكا محددا فى اطار الحقائق وأن يركز اهتمامه فى الهدف من اللعب ونمط استفادة الطفل منه وعلى المعالج أن يحدد دوره بحسب الحالة وقراءته حولها بالإسهام فى اللعب أو جزء من تمثيل ترميزى أو أن يمثل أساسا دور إحدى الشخصيات فى اللعب وبوسع المعالج ان يغير دوره اثناء اللعب بالنظر لمقتضيات العلاج ولكن دون ان ينسى هادفية دور الطفل فى جميع هذه الألعاب لما يترتب على الحفاظ على هذه الهادفية فى اللعب من أثر حاسم أى أن يتمتع الطفل بإمكانية انتخاب نوع اللعب ووسائله وأن يتعين على المعالج تحديد عنوان ونوع النشاط سواء كان كلاميا أو حركيا.

العلاج غير الموجة باللعب :

لا يتدخل المعالج فى تحديد نوع اللعب ونمطه فكل شئ منوط بالطفل وترى **فرجينيا أكسلاين (Virginia Axline,1969)** أن مشاعر الطفل تظهر باعتماد هذا المنهج العلاجى فيواجهها الطفل بنفسه ويتعلم بذلك اسلوب ضبط مشاعره وعواطفه وسلوكه والتغلب على كل ما يسبب له المعاناة بالتوصل إلى تكوين الصيغة أو التخفيف الإنفعالى، ويفترض فى هذا المنهج قدرة الطفل على التغلب على مشكلاته النفسية بنفسه وأن يتناسى خبراته المؤلمة ، ولهذا يترك الطفل حرا ليواجه ذاته ويبادر إلى معالجة نفسه دون أن يقيموا نشاطه أو يعرضوه للضغوط من أجل تغيير ذلك النشاط بل ينبغى تقبله كما هو، كما أنه فى هذا المنهج العلاجى تقتضى الضرورة أن يرصد المعالج استنتاجات المريض الناشئة عن عواطفه وأن يزيح الابهام عن كل ما من شأنه عرقلة المريض عن أن يكون هو ذاته كما هو أو يتعرف على نفسه ويدرك ذاته كما هى ويتوصل الى الهدف المنشود فى سياق بناء ذاته **(هايدى الموثقى ،2004).**

اغراض العلاج باللعب:

- اللعب أسلوب لتحديد الحالة المرضية.
- اللعب وسيلة لانضمام الطفل إلى الآخرين شأنه شان الكلام الذى يعد وسيلة ارتباط الكبار الراشدين
- اللعب أسلوب دفاعى يتبعه الطفل.
- اللعب وسيلة لتبلور القدرة على الكلام وتسهيل التعبير اللفظى لدى الطفل.
- اللعب أسلوب لتفريغ التوتر لدى الطفل **(هايدى الموثقى ،2004).**

ب–أهمية العلاج اللعب.

يوجد أهمية بالغة للعب خاصة فى السنوات الأولى من حياة الطفل حيث إنه يسهم في تنمية الجوانب المعرفية ، والذهنية ، والنفسية ، والاجتماعية للطفل ، كما يعد وسيلة لتلبية رغبة الطفل في المشاركة والحركة والاستمتاع والترفيه ، ويوفر له فرص مناسبة لتطوير ذاكرته وتفكيره وخياله وقدرته على التعبير عن انفعالاته.

إن اللعب يعد لغة رمزية للتعبير عن الذات ، فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن نفهم الكثير من سلوكيات الأطفال ، فالطفل يكشف عن نفسه فى اللعب أكثر من أى نشاط آخر ، فهو يكشف عن مشاعره وثقته بذاته من خلال طريقة استخدام أدوات اللعب**(كريمان بدير ، 2012، 221).**

كما يشير ديكر **(Decker,1990)** إلى أن للعب أهمية كبيرة يساعد فى تحسين النمو الجسمي والحركي للطفل ، و يساعد في تنمية العلاقات الاجتماعية ، كما يسهم في تنمية اللغة وتحسين النمو اللغوى عند الطفل ، ويساعد في تنمية التفكير الابتكاري، وتحسين النمو الاجتماعي الانفعالي**(Decker, 1990, 351-352).**

كما أن اللعب يساعد على نمو الذاكرة والتفكير والكلام والتخيل والإدراك وتعلم ضبط الانفعالات وتنمية الأخلاق وتقوية الإرادة والتصميم والانضباط وغيرها ، فالطفل يكتشف العالم المحيط به من خلال اللعب، ويستوعب الكثير عن طريق المحاكاة المباشرة للأشخاص المحيطين به ، وهو بذلك ينمى اللغة لديه ، ويكتسب كثيراً من المهارات والخبرات الحياتية ، وهذه الخبرات تنمى لدى كل طفل حب الاستطلاع والتزود بانطباعات عديدة عن العالم المحيط به ، ومن اللعب يمكن اكتساب قيم تربوية إذا ما أمكن تنظيمه وتوجيهه تربوياً **(على الهنداوى ، 2003، 22).**

كما أشارت نتائج ملخص فعالية العلاج باللعب، الذي قدمته مؤسسة Play Therapy International and Play Therapy UK في عام 2011، أنه استنادا إلى بيانات من 8026 حالة، أظهر ما بين 74٪ و 83٪ من الأطفال الذين يتلقون العلاج باللعب تغييرا إيجابيا(Thomas,2011). وكانت النسبة المئوية للفتيات اللواتي أظهرن تحسنا (79 %) أعلى قليلا من البنين (73 %). ووجد أيضا أن الأطفال الأصغر سنا أظهروا نسبة أكبر من التغيير الإيجابي من نظرائهم الأكبر سنا 80٪ في سن ست سنوات مقارنة مع 71٪ في سن اثنتى عشرة سنة. وأظهر الأطفال الذين يعانون من مشكلات أكثر حدة تغيير إيجابياً أكبر؛ بالنسبة لأولئك الذين يعتبرون غير طبيعيين و المعرضين للخطر 76٪ أظهرت تغيرا إيجابيا ، أما بالنسبة لأولئك المعرضين لخطر كبير 82٪ أظهروا تغييرا إيجابيا، وبالنسبة لأولئك المعرضين لخطر شديد، أظهر 88٪ تغييرا إيجابيا.

(Judi Parson, Jay Anderson , Karen Stagnitti,2015)

وتجدر الإشارة إلى أن اللعب يسهم فى تحقيق النمو النفسى والعقلى والاجتماعى والانفعالى والجسمى للطفل ، فينمى عضلاته ، ويطلق الطاقات الكامنة فيه ، ويتعلم الطفل من خلاله المعايير الاجتماعية وضبط الانفعالات والنظام والتعاون والقيادة ، كما أن اللعب يشبع حاجات الطفل مثل حب التملك ، وذلك حينما يمتلك الطفل بعض أدوات اللعب ويسيطر عليها فى حرية دون رقيب أو منافس ، وفى تفكير مستقل منفساً عن ميوله ومشاعره كما يساعده اللعب على التعلم والابتكار **(إجلال سرى،2000، 152−153)**

ويمكن تقسيم أهمية اللعب عند الأطفال إلى عدة نقاط رئيسة هي:

1-الأهمية العقلية:

يمثل اللعب دوراً كبيراً فى تحسين النمو العقلى المعرفى لدى الطفل ، خاصة أن كثيراً من الألعاب يكون محتواها عقلى معرفى ، حيث يسهم اللعب فى نمو الوظائف الذهنية العليا ، كالإدراك والتفكير والذاكرة عند الطفل ، فاللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذى يعيش فيه ، وأن يتحكم فيه ويتمكن منه ، ومن خلال اللعب يتعرف الطفل على الأشكال والألوان والأحجام والحروف والأعداد ، ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات ، كما أن الألعاب التى يقوم فيها الطفل بالاكتشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب تثرى حياته الذهنية بدرجة كبيرة.

وترى الباحثة أن للعب الطفل دوراً حيوياً فى تنمية وتحسين القدرات العقلية لدى الأطفال والتى تظهر من خلال تحسن بعض القدرات منها القدرة على الاستقبال السمعى والبصرى والقدرة على التعرف على المفاهيم والممارسة الوظيفية لتلك المفاهيم والتعرف على المفاهيم المكانية " فوق وتحت " وادراك الأحجام " كبير وصغير" وكذلك تنمية القدرة على التذكر والاستدعاء للمعلومات من خلال تذكر تعليمات اللعبة أو أماكن وضع الأدوات المختلفة أو إعادة تعليمات اللعبة على أطفال آخرين ، كما تظهر خلال مواقف اللعب تنمية القدرة على التفكير المنطقى وحل المشكلات التى قد تواجه الطفل أثناء موقف اللعب وهذا ما يظهر واضحا لدى الأطفال ذوي الذكاء المرتفع حيث اكدت **غريد الشيخ (2006)** أن الأطفال الأذكياء يلعبون أكثر من المتخلفين عقليا بما مقداره خمسون دقيقة يوميا ، كما ينفقون حوالى ساعة أكثر من غيرهم فى الترويح العقلى فألعاب الاذكياء أكثر تنوعًا ونضجًا ونشاطًا .

كذلك يسمح اللعب بإثارة خيال الطفل وإبداعه ، كما يسمح للأطفال بالانتقال من الموضوعات والشخصيات الموجودة فى العالم الواقعى إلى مواقف وشخصيات يجسدها الأطفال فى اللعب ، كما أن اللعب يسهم فى تحسين النمو الجسمى والعضلى للطفل ، واكتساب مهارات التفاعل الاجتماعى ، والتفكير المنطقى ومهارات حل المشكلات والقدرة على التفكير **(Littlefield & Cook,2009,429)**.

2 -الأهمية التشخيصية والعلاجية:

قد يستخدم اللعب فى تشخيص أوجه الخلل والقصور المختلفة التى قد يتعرض لها الطفل ، حيث إن الطفل المضطرب نفسيًا يسلك فى لعبه سلوكاً يختلف عن الطفل العادى ، حيث يعد اللعب وسيلة للتواصل مع الطفل واستثارته للتعبير الرمزى عن خبراته فى العالم الواقعي ، وكثير ما يعبر لعب الأطفال عن مشكلاتهم وصراعاتهم التى يعانون منها ، فالطفل يسقط على الدمى والعرائس انفعالاته تجاه الكبار وكذلك تجاه البيئة المحيطة به ، والتى لا يستطيع إظهارها خوفًا من العقاب مما يسهم فى عملية تشخيص الاضطرابات السلوكية للأطفال ، ويمكن للمعالج ملاحظة الأطفال وهم يلعبون مع بعض الدمى أو ملاحظة رسوماتهم ، وكذلك كيف

يتعامل الأطفال مع بعضهم البعض ، وكيف يعاملون أدوات اللعب مما يكشف عن رغباتهم وحاجاتهم ومخاوفهم ومشكلاتهم **(حامد زهران ، 2005، 320).**

وهنا يمكن الإشارة إلى أهمية تفعيل أنشطة اللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال حيث تتمثل أهميته في الجانب التشخيصي والعلاجي في الكشف عن نواحي القصور لدى هؤلاء الأطفال في جوانب النمو النفس لغوي، كما يعد اللعب وسيلة علاجية تسهم في علاج القصور في تلك القدرات مما يشير إلى أهمية الدور العلاجي والتشخيصي للعب في علاج قصور تلك القدرات وتحسين قدرة الطفل على أداء تلك العمليات النفسية المسئولة عن صدور اللغة.

3-الأهمية التربوية:

تتسم أنشطة اللعب بأنها ذات طابع تربوي يتضمن تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية المحيطة به حيث يلتقط بحواسه المثيرات الصوتية والبصرية واللمسية المختلفة ، ويكتسب خبرات تساعده على تفسيرها ، وبالتالى يمكن توظيف اللعب بغرض إنماء شخصية الطفل وقدراته المختلفة ولاسيما قدراته النفس لغوية التى تصب بصفة عامة في نموه اللغوي ، أيضا يسهم اللعب بدور فعال في اكتساب الطفل للمفاهيم وإدراك معانى الأشياء ، والتكيف مع واقع الحياة ، ويقوم الطفل من خلال اللعب بتحقيق مبدأ تربوي حيوي وهو تفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية ، حيث يصبح لكل طفل أسلوبا فريدا في اللعب واكتساب الخبرات المختلفة ، مما يوفر فرص النمو المتكامل السوى لدى الطفل.

4- الأهمية الاجتماعية:

يؤدى اللعب دوراً بناءً فى نضج الطفل اجتماعياً ، فبدون اللعب يصبح الطفل أنانيًا مسيطراً ، ضيق الأفق غير محبوب ، ولكنه من خلال اللعب مع الآخرين يتعلم مشاركة خبرات اللعب وأدواره والتزاماته ، ويتعاون معهم ويتدرب على مهارات الأخذ والعطاء ويكتسب مكانة معقولة وسط جماعة رفاقه ، ويتعلم الطفل من اللعب كيف يعقد علاقات اجتماعية مع الغرباء ، ويوسع دائرة اتصالاته مع الأطفال الآخرين ، وكيف يواجه ويحل المشكلات التى تجلبها مثل تلك العلاقات **(على هنداوى، 2002، 26-27).**

وكذلك يتعلم قبول الفوز أو الخسارة بروح رياضية ، ويتمكن من ضبط نفسه ، ليكون عضواً مقبولاً من جماعة الرفاق ، حيث يتعلم الطفل أثناء اللعب السلوك الاجتماعى المقبول ، كما يتعلم الطفل من خلال اللعب بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، وكيفية التعامل معاهم ، ويتعلم من خلال اللعب التعاونى الأخذ والعطاء، واحترام الملكية الخاصة ، والعديد من القواعد الاجتماعية المرغوبة **(فضل سلامة ، 2006، 14).**

لذا فإن للعب جوانب اجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية تتصل بحياة الطفل ، فهو أداة التنشئة الإجتماعية ، وتعلم الأدوار الإجتماعية وأنماط السلوك المختلفة ، و المشاركة والتفاهم مع الغير وتكييف الاتجاهات والرغبات الأنانية فى إطار التقبل والفهم والمشاركة الإجتماعية.

واللعب بصفة عامة موقف نشط يتفاعل فيه الطفل مع لعبته فى اللعب الانفرادى ، ومع الآخرين فى اللعب الاجتماعى ، والطفل فى تفاعله مع أقرانه أثناء اللعب يسلك ثلاث طرائق هى طريقة الحوار اللفظى بتبادل الكلمات والجمل والعبارات للتعبير عما يريد وما يحس وما يشعر ، أو طريقة الحوار الجسدى باستخدام الإشارات وتعبيرات الوجه، أو طريقة الحوار العقلى وذلك بالتخطيط لتنفيذ أهدافه والحيلولة دون تحقيق المنافس لأهدافه وفى كل الطرائق الثلاث قد يغضب الطفل أو يثور أو ينفعل أو يتحمس أو يتجاهل الآخرين ، مما يتيح الفرصة لظهور أنماط التفاعل الأساسية لدى الطفل من الصراع ، التنافس ، التعاون ، المواءمة.

كذلك الطفل المعاق عقليا حيث يمثل نشاط اللعب بالنسبة له مدخلا للتفاعل الاجتماعى واكتساب المهارات الاجتماعية سعيا لدمج الطفل المعاق عقليا بالمجتمع وهذا ما أكدته دراسة **يوسف عبدالمنعم (1991)** التى أثبتت أن اللعب يساعد الطفل المعاق ذهنيا على الخروج من عزلته والاندماج والتواصل مع الآخرين بشكل فعال مما يساعد الطفل على التحكم فى انفعالاته وضبطها والاتجاه نحو الآخرين والتعامل والتواصل معهم بشكل فعال، كما أكد **محمد خطاب (2010)** على أهمية أنشطة اللعب فى تحسين وزيادة مهارات التواصل مع الآخرين والقدرة على التفاعل الإيجابى مع المواقف الاجتماعية.

وقد حرصت الباحثة أثناء الدراسة الحالية على الاهتمام بمهارات التفاعل الاجتماعى حيث تضمنت أنشطة البرنامج الحالى تواصلاً فعالاً بين الطفل والباحثة والطفل والأم والباحثة والأم وذلك لتنفيذ أهداف وأنشطة البرنامج التدريبى.

5- الأهمية الأخلاقية:

إن اللعب يساعد الطفل على احترام القواعد والنظام إذ لا يتم اللعب الجماعى إلا باحترام الأنظمة والقوانين الخاصة بكل لعبة ، كما أن اللعب يقوى المنافسة والصداقة بين الأطفال ، وتحث التلاميذ على النشاط ، وتكوين فكرة الثبات والصبر ، وقيم الفوز والهزيمة ، وتعويد الطفل ضبط النفس**(طارق كمال ، 2008، 205-206).** وترى (هايدى الموثقى) أن القيم الاخلاقية والمعنوية للعب لابد أن تستتند هى الأخرى على مبدأ كون اللعب عاملا مهماً من عوامل التنزه الأخلاقى بمعنى أن الطفل يتعلم من خلال اللعب نمط التمييز بين الحسن والسيئ واكتساب المثل الاخلاقية وتطبيقها ويتفهم ضروره تطبعه بالصلاح والصدق والعدل وضبط النفس والالتزام بالمبادئ الاخلاقية.

6-الأهمية الحركية والجسمية:

يساعد اللعب فى تحسين النمو الحركى والجسمى للطفل ، حيث يتمكن الطفل من خلال اللعب أن ينمى عضلاته على نحو سليم ، ويدرب كل أعضاء جسمه بشكل فعال ، وحينما يخضع اللعب للتنظيم الملائم فإنه يساعد على نمو وتحسين الأشكال المختلفة للنشاط الحركى عند الطفل ، ففى اللعب تتحول الحركة من كونها وسيطاً لتحقيق نتائج معينة إلى كونها غاية فى حد ذاتها لفاعلية الطفل ، ويتخذ الطفل لنفسه دوراً محدداً فيقوم بحركات مميزة من أجل بلوغ أهداف محددة ، وهو بذلك يكون اتجاهات معينة نحو كيانه الحسى النامى ، ويستغل إمكانياته الجسمية فى أنشطة مختلفة أو يسعى لتعلم مهارات حركية معينة.

وتشير **(هايدى الموثقى، 2004)** إلى أن اللعب يسهم فى النمو الشامل للطفل ويتمثل فى نمو وتطور جهاز الدورة الدموية وتطور الجهاز الهضمى وتنامى عمليات الغدد الداخلية وتطور الجهاز العصبى كما ييسر اللعب للطفل ايجاد التناسق بين حركات أعضاء الجسم واكتساب المهارة فى تحريك الأعضاء فى الوقت المناسب كما يوفر له إمكانية نمو العضلات الكبيرة بسرعه اكبر من نمو العضلات الصغيرة.

وترى الباحثة أن للعب أهمية بالغة فى تنمية القدرات الحركية للأطفال حيث يسهم اللعب فى تنمية الحركات الكبرى والحركات الدقيقة للطفل ، كما يسهم فى استخدام تلك القدرات الحركية والتحكم العضلى دون أن يتطلب ذلك جهدا على العضلات فتنمو لدى الطفل المهارات الحركية فى الحدود التى تسمح بها قدرات الطفل، كذلك ترى الباحثة ان للعب دورا حاسمًا فى فهم الطفل لقدراته الحركية واستخدامها بشكل واضح حيث استخدام الحركات المختلفة قد تعنى لغة لدى الآخرين فقد لا يستخدم الطفل الكلمات تعبيرا عن الرفض أو الموافقة بل يكتفى أثناء اللعب باستخدام التعبير غير اللفظى لتوصيل الرسالة المطلوبة والتى يريد التعبير عنها للآخرين، وهذا ما قامت الباحثة بتوظيفه والسعى لتطويره بالجانب اليدوى او التعبير اليدوى في أنشطة البرنامج الحالى.

7- **الأهمية الإنفعالية:**

إن الأطفال في ضوء قدرتهم اللغوية المحدودة أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب لا عن طريق الكلام ، ويستطيع الطفل أن يعود إلى اللعب بعد أن يمر بتجارب انفعالية سلبية أو إيجابية حيث إن اللعب يساعده على التخلص من الانفعالات السلبية ، ويساعده على التخلص من انفعالات الاحباط والغضب الذى قد يقع عليه من الكبار كالآباء أو معلمة الروضة.

كما أكدت **هايدى الموثقى(2004)** أن اللعب يساعد الطفل خلال عملية تحول الشخصية وهو عامل مؤثر للغاية فى نمو الطفل ونضوجه وكذلك فى تكامله الجسمى العضلى أو التنفيس عن الطاقة الفائضة فى

جسمه مما يزيح عنه خطر الحوافز المكبوتة ، الاضطراب ، الانفعال فهو وسيلة للتنفيس والتغلب على الطاقات المكبوتة.

*** حاجة الطفل المعاق إلى اللعب :**

إن التعرّف على حاجات الطفل المعاق عقلياً، ومعرفة طرائق إشباعها يساعد إلى حد كبير على نمو الطفل نمواً سليماً بالقدر الذي تسمح به قدراته وإمكانياته، ومن أهم تلك الحاجات: الحاجة إلى اللعب، إذ أنه يساعد على نمو العضلات وتقويتها، ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي **(السيد عبد النبي ، 2004 ، 44).**

والطفل المعاق عقلياً يسعده أن يستمتع بالحياة التي يستمتع بها غيره من الأطفال العاديين بما فيها من لعب وابتعاد عن الانشغال بمتاعب الحياة **(محمد الشناوي، 1997، 172).**

فاللعب هو حياة الطفل، وبالقدر الذي يستطيع فيه الطفل أن يتحرك ويلعب بنفس القدر تكون حيويته، واللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية وكذلك الاجتماعية عند الطفل بل إن اللعب يعتبر حاجة من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الفرد لنموه **(زيد الهويدي، 2005، 29).**

وبالنظر الى أنواع اللعب المختلفة وما تمثله من أهمية للطفل المعاق عقليا قد نجد أن الطفل المعاق عقليا يحتاج إلى اللعب الفردى واللعب الجماعي.

فحاجة الأطفال المعاقين عقلياً إلى اللعب لا تتضمن الترويح عن النفس فقط، وإنما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أهمية الوصول بهؤلاء الأطفال إلى التكيف في المواقف المختلفة، وعدم إغفال الألعاب الجماعية والألعاب المشتركة مع العاديين والتى توفر للأطفال المعاقين عقلياً فرص تحقيق التكيف على المستويين النفسي والاجتماعي مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من العاديين ومع المجتمع ككل.

كما أن حاجة هؤلاء الأطفال للألعاب الفردية لا تقل أهمية عن حاجتهم للألعاب الجماعية وذلك من أجل تنمية العديد من مهارات السلوك التكيفي التي يمكن تحقيقها من خلال تلك الألعاب الفردية، ولذلك فإنه ينبغي الاهتمام بكلا النوعين من الألعاب (الفردية والجماعية) بما يتناسب مع درجة الإعاقة الذهنية لدى الأطفال وحسب طبيعة المهارات المراد تنميتها، أو أنماط السلوك المراد تعديلها، وذلك من خلال البرامج الترويحية المختلفة.

ويتفق كل من **(محمد عبد الجبار ومحمد النبابتة، 1998، 249)** و**(نعيمة بدر وعبد الفتاح صابر، 2000، 95)**على أنه من بين الأهداف الأساسية التي وضعها العلماء للمعاقين عقلياً هو تعليمهم المشاركة بفاعلية في نشاطات أوقات الفراغ بطريقة مناسبة.

ويرى كل من (**كمال مرسى، 1999 ، 388 **)، (**Lorenz, 2008**) أن المعاقين عقليًا في حاجة إلى السمر والترفيه والترويح عن النفس، وإلى مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تمكنهم من استغلال أوقات فراغهم في أنشطة ترويحية مقبولة، تعود عليهم وعلى أسرهم بالنفع.

وترى الباحثة أن حاجة الأطفال المعاقين عقليا إلى اللعب يمكن تناولها وفقا لهرم الاحتياجات الأساسية لماسلو وتظهر الباحثة حاجة الطفل المعاق عقليا للعب لإشباع تلك الاحتياجات، والتى يرى ماسلو ضرورة اشباعها لخفض التوتر لدى الفرد ومن تلك الحاجات الحاجة إلى الأمن والتى يبحث فيها الطفل عن بيئة توفر له الأمن بعيدًا عن الضغوط البيئية المختلفة ،وهذا ما يقدمه مناخ اللعب للطفل حيث إن الطفل أثناء فترات اللعب يتوافر لديه الشعور بالأمن من خلال تصميم مواقف لعب بسيطة وفقا لقدراته لا تتطلب تحديا لتلك القدرات.

ويتجلى كذلك الأحساس بالأمن النفسى واضحا حين ينقل الطفل خبراته السابقة وتوقعاته المستقبلية ومرورا بمواقف قد يتهيأ لها مسبقا من خلال اللعب التخيلى وتبادل الأدوار واللعب التمثيلى كذلك الأمن على الممتلكات وتنمية الشعور بالملكية الخاصة للعبة التى يستخدمها الطفل فى اللعب ، وتأتى الحاجات الاجتماعية فى المرتبة التالية بعد الحاجة إلى الأمن حيث يشبع الطفل من خلال ممارسة أنشطة اللعب تلك الاحتياجات فيكون الصداقات خلال اللعب وتتجلى العلاقات الأسرية واختيار أى من أفراد أسرته لمشاركته في الأنشطة اللعب.

فاللعب هو أول الأنشطة التى يستخدمها الطفل والتى قد لا تتطلب قدرة الطفل على التعبير اللفظى واستخدام المفردات للمشاركة فى أنشطة اللعب وإشباع تلك الحاجات الاجتماعية، وبالمرتبة التالية تظهر جدوى اللعب وأهمية للطفل المعاق عقليا فى إشباع حاجاته للتقدير فمن خلال اللعب قد يظهر تقديرا لذاته لإنجازه بعض المهام البسيطة كالنجاح فى بناء برج من المكعبات أو رسم وتلوين الصور البسيطة أو تركيب بازل بدون مساعدة ،كما تزيد ثقة الطفل بذاته وقدراته من خلال أداء وممارسة أنشطة اللعب مما يسهم فى أداء واعادة تلك المهام والانشطة البسيطة أمام الآخرين والمحيطين بالطفل من أفراد أسرته طلبا لإشباع حاجة الطفل لتقدير الاخرين والمحيطين به .

كما تظهر الحاجة إلى تحقيق الذات بشكل واضح مع تطور مراحل اللعب لدى الطفل ونمو قدراته ومهاراته ونمو القدرة على حل المشكلات الحياتية البسيطة من خلال المواقف الحياتية الافتراضية التى قد يتخيلها الطفل لذاته من خلال مواقف اللعب أو قد يصممها له الآخرون لتحفيز قدرة الطفل على حل المشكلات، لذا جاءت الدراسة الحالية لتقوم على أساس استخدام فنيات العلاج باللعب لتوفر وتصمم مواقف لعب للطفل تسهم فى اشباع تلك الاحتياجات من جهة، والتى ترى الباحثة أن فى حال قصور أو اضطراب إشباع تلك الحاجات قد تؤثر بشكل واضح على الجانب السلوكى والمعرفى للطفل مما تؤدى إلى شعور بالقلق والتوتر.

ج-خصائص اللعب.

يوجد العديد من الخصائص للعب بوصفه نشاط تلقائى ترفيهى حر يقوم به الطفل ويسهم فى تنمية جوانب النمو المختلفة ، ويمكن التعرف على خصائص اللعب من خلال ملاحظة أنماط اللعب التى يمارسها الأطفال عبر مراحل نموهم المتتابعة ، ففى مرحلة الرضاعة يقوم الرضيع بحركات عشوائية متنوعة وغير منتظمة وتتطور سلوكيات اللعب بتطور الطفل عبر المراحل العمرية المختلفة إلى أن يصل إلى اللعب القائم على التفكير وحل المشكلات والألغاز.

وترى **كريستين ماكنتاير (2004، 13)** أن اللعب له العديد من الخصائص المميزة فهو نشاط ممتع يختاره الطفل بحرية ، يمكن التوقف عنه دون التعرض للوم والتوبيخ ، وليس للعب ناتج معروف مسبقاً لذا لا يمكن أن يتم التخطيط له مسبقاً ، كما ان اللعب يسبب الشعور بالسعادة وتجنب التوتر ، فهو يتم عادة فى بيئة خاضعة للإشراف فيمكن للطفل القيام بالمخاطرة وأداء حركات جديدة ، ومن اهم الخصائص التى يتميز بها اللعب انه يوفر فرص جديدة للتعلم .

ويتفق على الهنداوى (2002، 33-30) و محمد خطاب و أحمد حمزة (2008، 33-31) على تحديد خصائص اللعب كما يلى:

1- **أن اللعب وسيلة تربوية:** يعد اللعب من أهم الوسائل الفعالة فى تربية وتنمية الطفل، فيمكن من خلال مواقف اللعب تحقيق النمو الجسمى والحسى والانفعالى والعقلى والاجتماعى.

2- **أن اللعب يتميز بالتكرار:** حيث يؤدى الطفل قفزات معينة وجملة من الحركات التى تتكرر فى أغلب الأحوال ، وهى وإن كانت معممة فى البداية لكنها تصبح بعد ذلك ذات أسلوب يؤدى إلى استمتاع الطفل وإشباع رغباته فى اللعب.

3- **أن اللعب نشاط تلقائى:** إذ يقوم الطفل بنشاط أثناء اللعب ويكون بدافع ذاتى منه وبإرادته سواء كان اللعب حراً أو موجهاً ، أو كان نشاط ذو فائدة أو دون فائدة ، أو كان فردياً أو جماعياً.

4- **أن اللعب يمارس فيه الطفل الاسترخاء والحرية:** يلعب الطفل دون مؤثرات أو ضغوطات واقعة عليه من البيئة المحيطة به ، كما يستمتع من خلال مواقف اللعب بحرية التعبير عن ذاته ، أو القيام بتجارب لاستكشاف واستطلاع ما حوله فى البيئة المحيطة به ، أو للهروب من عالم الواقع الذى يحيط به إلى عالم الخيال.

5- **أن اللعب تعدد مستوياته:** تتعدد مستويات اللعب وفقاً لمستويات نمو الطفل ، إذ أن أشكال وأنواع اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمراحل نموه ، ولذا فإن لكل مرحلة نمو ألعابها التى تميزها عن غيرها والتى تتماشى مع استعدادات وقدرات ومستوى نضج الطفل.

6- **أن اللعب يوفر المتعة والسرور:** ذلك لأن اللعب يكون بدافع ذاتى من الطفل ويتم فى جو من الحرية والاسترخاء ، ويؤدى إلى إشباع حاجاته النفسية والتخلص من طاقته الزائدة وكذلك يحقق له فرص الاستمتاع بوقته.

7- **أن اللعب يتطور:** يكون اللعب فردياً فى بداية ممارسته لدى الطفل ثم يصبح جماعياً تعاونياً ويمتاز بالتنافس وبروح الفريق وبالانتماء إلى الجماعة.

8- **أن اللعب يتيح للطفل نمطاً من التطور يمكن التنبؤ به:**حيث تكون بعض الألعاب أكثر شيوعاً فى بعض الأعمار دون أعمار أخرى بغض النظر عن البيئة التى يعيش فيها الطفل ومستوي الأسرة الاقتصادي والاجتماعي ، ففى السنة الأولى تظهر المرحلة الإستكشافية عند الطفل ، وتبدأ مرحلة الألعاب الفردية فى السنة الثانية ، وتصل القمة فى حدود الثالثة والرابعة، ولا تلبث أن تتناقص بعد ذلك وتبدأ مرحلة اللعب الجماعى في سن السادسة.

خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا:

يتميز اللعب لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بمجموعة من الخصائص التي قد لا نجدها في لعب الأطفال العاديين، كما أن متطلبات الأطفال المعاقين عقليًا تختلف عنها لدى العاديين، لذلك على المعلم أو القائم على اختيار أنشطة اللعب لهؤلاء الأطفال مراعاة قدراتهم وخصائص نموهم المختلفة (عقلية – جسمية – اجتماعية – انفعالية)، وأوجه قصور لديهم وكذلك مراعاة التجهيز الجيد للأدوات والأماكن التي سوف يستخدمها الأطفال أثناء اللعب.

ويجب ألا نفترض أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على المشاركة في الأنشطة الترويحية أو غير راغبين فيها، بل يُراعى تنظيم وتقديم الأنشطة المناسبة لقدراتهم المحدودة، وربما يشعر الأطفال المعاقين بالوحدة إذا لم تتوفر لهم الفرص الترويحية التي تسمح بالحياة الاجتماعية الملائمة والاستمتاع بصحبة الآخرين، أما بالنسبة للأطفال الذين تنقصهم مهارات التنسيق الجيد، فإن وجودهم كمتفرجين في بعض الأنشطة الترويحية يكون في كثير من الأحيان ممتعًا لهم تمامًا كما لو كانوا مشاركين إيجابيًا في هذا النشاط، ومن الأشياء بالغة الأهمية أن نتذكر دائمًا أن أنشطة اللعب يجب أن تهدف لأن تكون مصدرًا للمتعة والتسلية، ومعينة على التطبيع الاجتماعي في نفس الوقت **(فتحي عبد الرحيم، 1990، 218).**

وينبغي مراعاة ترتيب الأنشطة المقدمة لهؤلاء الأطفال من الأبسط إلى الأكثر تركيبًا ومن الأشياء الحسية إلى المجردات قدر المستطاع لإشباع الرغبة في النجاح لديهم وإبعادهم عن الشعور بخبرات الفشل والإحباط،

وكذلك مراعاة تنوع الأنشطة حتى لا يشعر الطفل بالملل والضيق الإحباط بسبب صعوبتها، ولتساعدهم على التكيف مع مكونات بيئتهم **(محمد حسين، 1986، 168، وفاء زعتر، 2003، 136).**

وفي محاولة للكشف عن خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين ذهنياً أجرى"هيليندورن" و"هوكمان" **(Hellendoorn& Hoekman, 1992)** دراسة هدفت إلى تقييم سلوك مجموعة من الأطفال في رياض الأطفال وتكونت عينة الدراسة من (55) طفلاً من الأطفال المعاقين عقليًا، بالإضافة إلى (18) طفلاً من الأطفال العاديين، وتضمنت إجراءات الدراسة وجود أحد الراشدين كعنصر لتحفيز الأطفال أثناء أنشطة اللعب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق قليلة بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقليًا من حيث إظهار الاهتمام بأنشطة اللعب المختلفة، ونماذج الألعاب ونوعية أنشطة اللعب، وكذلك مضمون اللعب.

ويضيف **(يوسف القريوتي ،عبدالعزيز السرطاوى ، جميل الصمادي، 1995، 89)** أن الأطفال المعاقين عقليًا يميلون إلى اللعب والمشاركة في المجموعات التي تصغرهم سناً، ومثل هذا السلوك متوقع نظرًا لشعور الأطفال المعاقين عقليًا بعدم قدرتهم على التنافس.

كما أجرى **ليندر وجودمان واينمان(Lender,Goodm,Inman,1998)** دراسة حول اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا، هدفت الدراسة إلى التحقق من مقدار ونوعية اللعب، ومدى المثابرة أو الإصرار خلال اللعب التكراري، والأنماط البديلة من اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا، مقارنة بسلوك الأطفال العاديين أثناء اللعب ، وتكونت عينة الدراسة من (28) طفلاً وطفلة (14) طفلا من اطفال متلازمة داون، وأظهرت النتائج أن الأطفال المعاقين عقليًا من فئة "داون" كانوا مشغولين بالمزيد من أنشطة اللعب التكرارية، وعلى الرغم من ذلك فإن نوعية اللعب كانت متشابهة بالنسبة لكلتا المجموعتين، واقترحت النتائج أن اللعب التكراري ربما يؤثر على النمو والبناء للأطفال سواء العاديين أو الذين لديهم معوقات تحد من عملية النمو.

وتستخلص الباحثة مما سبق وجود العديد من الخصائص والسمات المشتركة التى تميز لعب الأطفال العاديين و المعاقين ذهنياً ، لكن يظل للعب الأطفال المعاقين عقليًا خصائص تميزه تجعلنا ننتقي من أنشطة اللعب ما يناسب هذه الخصائص، وتوجهنا للتعرف على المزيد من خصائص اللعب لدى هؤلاء الأطفال ومن تلك الخصائص التى ترى الباحثة من خلال عملها كاخصائى ذوى احتياجات خاصة توافرها بلعب المعاقين ما يلي:

1- **الميل إلى العيانية والبعد عن التجريد** :حيث يتسم لعب الأطفال من خلال ملاحظة الباحثة لعينة الأطفال أثناء العمل معهم اتسام اللعب بالمواد والالعاب والمجسمات والبعد عن الألعاب التى تعتمد على التجريد .

2- **الاستخدام الآلى أو الروتينى للعبة والبعد عن الخيال فى اللعب:** حيث يتسم لعب الأطفال المعاقين باللعب النمطى أو التكرارى دون التغيير فى تعليمات أو استخدامات اللعبة.

3-**صعوبات التعميم خلال اللعب** :حيث يتبع الطفل ذو الإعاقة الذهنية التعليمات التى تم تدريبه عليها مع صعوبة فى تعميم تلك التعليمات واستخدامها مع ألعاب متشابهة .

4-**الميل إلى اللعب الجماعى:** سعيا منه للتفاعل الاجتماعى مع المحيطين به إما طلبا للمساعدة أو الحصول على تعزيز اجتماعى من الآخرين.

5- **الميل الى الألعاب الحركية:** وصعوبة استخدام ألعاب التفكير أو الألعاب التى تتطلب التفكير أو التعبير اللفظى .

6- **استغراق أنشطة اللعب وقتا أقل** : صعوبة الاستمرار فى نشاط لعب محدد حتى الانتهاء من اللعب وذلك لقصور مهارات الانتباه والتركيز خاصة قصور أمد الانتباه وسهولة التشتت.

7- **التأخر فى استخدام لعب المفاهيم** : فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية لديهم قصور في ادراك مفهوم الجزء والكل ومفهوم المكسب والخسارة أثناء اللعب.

8- **استخدام اللعب التلقائى** :حيث يجد الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية صعوبة فى اتباع التسلسل فى خطوات اللعب وصعوبة فى تنظيم وتخطيط اللعب .

د- أنواع اللعب:

يوجد العديد من أنواع اللعب فى مرحلة الطفولة المبكرة فالطفل أحياناً ما يميل إلى ملاحظة ومشاهدة المثيرات المحببة كأفلام الرسوم المتحركة ، كما يستمتع بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين ، وكذلك إلى اللعب الانعزالى المستقل ، ثم يتحول من اللعب الانعزالى إلى اللعب المتوازى ، ثم مرحلة اللعب التعاونى الجماعى ، حيث يبدأ مرحلة اللعب التعاونى الجماعى فى بداية الإلتحاق بالمدرسة ، وخاصة الطفولة المتأخرة الطفل فيتحرر من صلته بالراشدين وتزداد ألفته مع أقرانه الصغار **(فؤاد البهى، 1998، 208-209).**

و يوجد العديد من أنواع اللعب والتى تتضح من الجدول (1):

جدول(1) أنواع اللعب لدى الأطفال

التصنيف	الوصف	المرحلة العمرية
السلوك غير المحدود	الطفل يبدو أنه يلعب ولكن يشاهد العديد من المثيرات التى تجذب انتباهه.	18 شهرًا
اللعب المتوازى	يلعب الطفل منفرداً وباستقلالية بألعاب مماثلة لتلك التى يلعب بها الأطفال الآخرون	24 شهرًا
اللعب الاجتماعى	يلعب الأطفال مع بعضهم البعض ويقترضون ألعاب	36 شهرًا

	زملائهم ، ويقلدون بعضهم البعض ويقسمون نفسهم فى فرق متنافسة ومجموعات متعددة.	
اللعب الفردى المستقل واللعب التخيلى	يلعب الطفل بمفرده مع عرائسه وأدواته التى تختلف عن التى يملكها الأطفال الآخرون الذين يلعبون بجواره وعادة لا يبذل أى جهد فى التقرب إليهم.	48 شهرًا
اللعب المنظم والتعاونى	يلعب الأطفال فى مجموعة منظمة لتحقيق نفس الهدف أو لتحقيق شيء معين ويتم تقسيم الأدوار والمهام المختلفة على الأطفال.	من4–7 سنوات

(جمال فايد، 2008، 303) [1]

هـ– العوامل المؤثرة على اللعب.

يوجد العديد من العوامل التى تؤثر على عملية اللعب عند الأطفال والتى يظهر لها كبير الأثر فى أنواع اللعب المختلفة واختيار أدوات اللعب والطرق التى ينظم فيها الطفل اللعب ومن هذه العوامل ما يلي:

1– معامل ذكاء الطفل: Inteligence quotion (IQ)

بيَّن بياجيه ارتباط الذكاء بممارسة أنشطة اللعب وحدد أنواع اللعب التى تسود فى كل مرحلة عمرية إلا أن تفوق النمو العقلى عند بعض الأطفال بالمقارنة مع أقرانهم يجعلهم أكثر تسارعاً فى الانتقال من نوع من اللعب إلى نوع أخر أكثر تطوراً ، فالطفل ذو الذكاء المرتفع في عمر الثانية ينتقل بسرعة أكبر من اللعب الحسى الحركى إلى اللعب التمثيلى الذى يسود فيه الخيال والمحاكاة والابتكار بينما يبدى الأطفال الأقل ذكاء تسارعاً أقل فى الانتقال من نمط لعب إلى آخر.

كما يؤثر انخفاض درجة الذكاء من وجهه نظر الباحثة على قدرة الأطفال على استخدم العمليات المعرفية المختلفة خلال اللعب والتى تتمثل فى القدرة على الانتباه والتركيز حتى الانتهاء من نشاط لآخر، لذا نجد الطفل المعاق عقليا يعانى من سهولة فى تشتت الانتباه وصعوبة تتعلق باستمرار الانتباه سواء الانتباه السمعى أو البصرى، كذلك يؤثر انخفاض درجة الذكاء على العمليات التى تتعلق بالذاكرة وما يتطلبها من الالتزام بالتعليمات والاحتفاظ بتلك التعليمات واتباعها أثناء اللعب ، كذلك انخفاض بعض المهارات التى تتعلق بالقدرة على التقليد واستخدام اللعب الموازي.

2– النمو الحسى الحركى: Sensor/Motor development

[1] قامت الباحثة بإضافة المرحلة العمرية إلى جدول أنواع اللعب لدى الأطفال (جمال فايد، 2008، 308) ، وفقاً لنظرية جان بياجيه للنمو المعرفي.

تؤثر درجة النمو الحسى الحركى للطفل فى نوع اللعب وطبيعته ومدته ، إذ أن كل نوع من أنواع اللعب يتطلب استخدام مهارة جسدية ما أو تناسقاً وتآزراً ما بين القدرة الجسدية والقدرة الحسية ، فالطفل الذى يتمتع بصحة جسدية وقدرة على التآزر الحركى يمكنه الانخراط فى أى نوع من الألعاب التى يرغب بها ، أما الطفل الذى يعانى من إرهاق جسدى فإنه يقضى فترة قصيرة فى اللعب ، كما أن الطفل الذي يعانى من إعاقة جسدية ما أو من ضعف التآزر الحسى الحركى فإن مثل هذه الإعاقة تفرض عليه ممارسة ألعاب معينة**(سوزانا ميلر ،1994، 192)**.

كما ترى الباحثة أنه قد لا يظهر الأطفال المعاقين عقليا تأخراً في نمو أعضاء الحس بينما يتضح أن هناك قصورًا فى نمو وظائف الحواس لدى هؤلاء الأطفال كذلك قصور فى استخدام المعلومات الحسية ومعالجتها مع المعطيات الحسية البيئية بشكل وظيفى ، كذلك ظهور صعوبات في التناسق البصرى الحركى أثناء اللعب مما يؤثر على استخدام الطفل للعب والأدوات وتنظيمها مما يتطلب بيئة لعب ممهدة ومنظمة توفر إشباع للاحتياجات الحسية لهؤلاء الأطفال.

وترى الباحثة أن الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية تأخرين عقليا قد لا تظهر لديهم أعراض تأخر في نمو الحواس بينما قد يلاحظ قصور في مهارات الطفل على استخدام ومعالجة المعلومات الحسية والتعامل مع المعطيات الحسية بشكل وظيفى ، كذلك قد يظهر الأطفال صعوبات تتعلق بالتوازن والتناسق الحركى أثناء اللعب مما يؤثر بشكل مباشر فى قدرة هؤلاء الأطفال على اللعب وتنظيم الأدوات واستخدامها مما يتطلب تنظيم بيئة اللعب لتناسب قدرات هؤلاء الأطفال وتتيح لهم حرية الحركة واستخدام المهارات الحركية الكبرى والمهارات الحركية الدقيقة.

3-المرحلة العمرية: Age

تتطور الألعاب التى يمارسها الفرد مع تطور المرحلة العمرية التى يمر بها ، فألعاب الأطفال تختلف عن ألعاب المراهقين ، وهناك اللعب الفردى واللعب الجماعى ، وكل منهما يشكل النوع المسيطر فى مرحلة معينة دون المراحل الأخرى ، فاللعب الاستكشافى يسيطر على مرحلة الطفولة المبكرة ، واللعب الفردى بالألعاب المادية فى المراحل التى تليها ، وتأتى بعد ذلك مراحل المشاركة والألعاب الجماعية ، وهكذا يتناقص نشاط اللعب مع التقدم فى العمر ، حيث يتقلص دور اللعب فى نمو الفرد ، وذلك لانشغاله بالدراسة والعمل ، ومن ثم نقصان القدرة الحركية ، وعدم توافر الطاقة الكافية لممارسة الألعاب التى تتميز بالعنف ، ومع تقدم الفرد فى العمر أكثر لا يتبقى إلا رياضة المشى فقط ، حيث يقل عدد رفاق اللعب مع التقدم فى العمر**(سوزانا ميلر ،1994، 192)**.

وقد نجد الأطفال المعاقين عقليا أقل من أقرانهم من ناحية النمو العقلى والمعرفى والإدراكى لذا ظهر مصطلح العمر العقلى المكافئ والذى يشير إلى مجموع كل من العمر القاعدي والأوزان الشهرية للطفل ،لذا نجد

الطفل يستخدم العاب أقل من أقرانه بالمرحلة العمرية ، وهكذا يفضل الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية اللعب مع من هم أقل منهم عمراً .

4-النوع: Gender

من الملاحظ عدم وجود فروق فى ألعاب الأطفال بين البنين والبنات ، حيث يشارك كل من البنين والبنات فى كل أنواع اللعب دون تمييز ، ولكنهم عند دخول المدرسة يبدأ كل منهم يتعرف على دوره فى إطار نوعه ، ويختار من ألوان اللعب ما يناسب النوع الذى ينتمى إليه، فعادة يفضل الأولاد الألعاب التى تتسم بالعنف والحركة ، ويفضل البنات الألعاب التى تتسم بالهدوء.

5-البيئة الاجتماعية والثقافية: Social & Cultural Environment

يتأثر اللعب بالبيئة الاجتماعية والثقافية و بالمستوى الاجتماعى والاقتصادى سواء من الناحية الكمية أو الكيفية على حد سواء ، فالأطفال الذين ينتمون إلى مستويات اقتصادية أعلى هم أكثر تفضيلاً لأنشطة اللعب التى تتكلف بعض المال كالتنس مثلا ويمارسونها فى الأندية الرياضية ، بينما يشترك الأطفال من المستويات الأقل فى ألعاب قليلة التكاليف كألعاب كرة القدم وشد الحبل والتى عادة ما تمارس في المنزل أو أماكن أخرى غير معدة لذلك.

وتؤكد **سوزانا ميلر** على أهمية المستوى الاجتماعى والاقتصادى بالنسبة للعب حيث إن آباء الطبقة الوسطى الذى حصلوا على فترة أعلى من التعليم أظهروا أنهم يتحدثون مع أبنائهم أكثر ويجيبون عن استفساراتهم التى تدور حول النشاط بمعدل أكبر ، ويضيفون لهم مزيداً من المعلومات فى العديد من الموضوعات المتنوعة ، ويكونوا أقدر على توفير الدمى والمواد الملائمة التى يمكن أن يجربها الأطفال ، كما يمكنهم أن يقدموا لأطفالهم فرصاً أكثر للرحلات أى أنهم بعبارة أخرى أقدر على تهيئة بيئات منشطة من الناحية الذهنية تؤثر بدورها على اللعب (**سوزانا ميلر ،1994، 192**).

وترى الباحثة ان للبيئة الاجتماعية والثقافية كبير الأثر فى استخدام الطفل لمهارات اللعب وتنمية مهاراته وتيسير انتقاله بين مراحل اللعب المختلفة بدأً من تقبل البيئة للطفل وتفهم طريقة اللعب التى يستخدمها الطفل ويتعامل بها مع ألعابه وأدواته ثم دور التدخل والتوجيه واستخدام الطرائق والأساليب المناسبة لتوجيه لعب الطفل.

6-الصحة العامة للطفل Public Health

الطفل الذى يتمتع بصحة عقلية وجسمية عالية يكون لديه القدرة على ممارسة أنشطة اللعب على اختلاف أنواعها بفضل ما لديه من إمكانات جسمية وحركية تتمثل فى القوة العضلية ، والمرونة ، والرشاقة ، والسرعة ،

فضلا عن أنه يتمتع بحيوية عالية تساعده على أداء اللعب دون الشعور بالتعب وبدرجة عالية من التحمل للجهد المبذول ، وقدرة على الاستمرار فى ممارسة النشاط(**محمد صوالحة، 2007، 165**).

ومن العرض السابق للعوامل المؤثرة فى عملية اللعب ترى الباحثة أن لتلك العوامل بالغ الأثر على لعب الأطفال المعاقين عقليا حيث يشير انخفاض درجة ذكاء الطفل الى صعوبة فى انتقال الأطفال المعاقين عقليا من مرحلة لعب إلى مرحلة آخرى، كذلك حاجة هؤلاء الأطفال المعاقين عقليا إلى الإرشاد والتوجية من الكبار المحيطين بالطفل للتدخل فى الطرق التى يستخدمها هؤلاء الأطفال والانتقال بين مراحل اللعب المختلفة واختيار أدوات اللعب .

و- النظريات المفسرة للعب.

نظرا لأهمية اللعب ودوره فى نمو وتطور مهارات الطفل على المستوى العقلى المعرفى والانفعالى والسلوكى والاجتماعى، فقد تناولت العديد من النظريات العلمية مفهوم اللعب كظاهرة ذات أبعاد نفسية واجتماعية وفيما يلى عرض موجز لبعض هذه النظريات:

أولاً النظريات الكلاسيكية:

1- النظرية التلخيصية Recapulitation Theory :

يعد العالم "**ستانلى هول**" هو رائد هذه النظرية ويشير إلى أن اللعب تلخيص للماضى أو بعبارة أخرى تمثل المراحل الحياتية التى مر بها الجنس البشرى بشكل موجز وملخص ، وأن الإنسان من ميلاده حتى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التى مر بها تطور الحضارة البشرية من ظهور الإنسان إلى الآن ، وأن ما يمارسه من ألعاب وحركات ليس سوى استعادة للغرائز الحيوية التى مر بها عبر مراحل التطور التاريخى للإنسان ، فيميل الأطفال إلى اللعب بالماء ويلاحظ شغفهم بتسلق الأشجار ، وممارسة لعبة الإختباء ، والصيد ، وركوب القوارب ، وبناء الخيام كل ذلك يمثل إستعادة لأنماط الحياة البدائية التى عاشها الأسلاف(**محمد صوالحة ، 2007، 94-95**).

ويؤخذ على نظرية "**ستانلى هول**" نضوب أدلتها وكونها مجرد امتداد للنظرية التلخيصية فى البيولوجيا ، فالمقارنة بين الجنين الانسانى والحيوان فى مراحل تطوره المختلفة مقارنة مبنية على الملاحظة العلمية لكائنات موجودة بالفعل ، أما الموازنة بين أنواع نشاط الطفل فإنها تقوم على كثير من التخمين (**نعيمة بدر، عبد الفتاح صابر ، 2000: 119-120**). وترى الباحثة ان من جوانب قصور النظرية التلخيصية أيضا ان أنماط اللعب الحالى للطفل قد تتجاوز مراحل التطور حيث يستخدم الطفل الألعاب الالكترونية والافتراضية غير الواقعية والتى قد لا تمثل مرحلة من مراحل النمو التاريخى للحضارة البشرية.

2-نظرية الطاقة الزائدة Surplus Energy Theory :

قامت هذه النظرية على يد العالم الألمانى **شيلر (Schiller)** والعالم الإنجليزى **سبنسر (Spencer)** ومؤداها أن اللعب هو تصريف طاقة زائدة عن الكائن الحى لا تستنفذها أغراض الحياة أو العمل ، حيث تشير هذه النظرية فى إطارها العام إلى أن الطفل يلعب للتخلص من الطاقة الزائدة لديه.

فالأطفال يلعبون للتنفيس عن الطاقة الزائدة ، حيث إن الأطفال يخرجون إلى ساحات اللعب بعد قضاء وقت طويل فى غرفة الصف ويقضون وقتهم فى المرح واللعب مع بعضهم البعض**(حنان العناني ، 2004، 65).**

وقد أوضح سبنسر نظريته بقوله أنه كلما كان الحيوان أدنى مرتبة فى سلم التطور البيولوجى استنفذ طاقته فى البحث عن الطعام والهروب من أعدائه ، لذا فإن اللعب ينتشر بين الحيوانات الأرقى ، لأنها بما تمتلكه من مهارات تصرف وقتاً أقل فى الحفاظ على بقائها ، ومن ثم يكون فائض الطاقة لديها أكثر ، وشبه سبنسر الطاقة الزائدة بصورة جهاز مائى أو غازى يتم فيه تفريغ المخزون إلى قنوات متعددة ، وهذه القنوات قد تفيض إذا زاد الضغط ، وأصبح مخزونه أكبر من أى منفذ **(سوزانا ميلر ، 1994، 11).**

وقد لاقت هذه النظرية بعض الاعتراضات وكان من أبرزها أنه يمكن توجيه الطاقة الموجودة لدى الفرد إلى مجالات إبداعية وأنشطة هادفة إلى جانب أن اللعب يمكن أن يكون باعثاً على نشاط الطفل ، فالطفل لا حاجة به إلى النشاط الفائق فى اللعب ، فقد يصرخ طالباً للعب فى حين أن كل الدلائل تشير إلى أنه بحاجة إلى النوم والراحة.

وتتفق الباحثة مع آراء هذه الاعتراضات خاصة أنه يمكن توجه الطاقة الزائده للأطفال ذوي النشاط الزائد إلى أنشطة فنية واجتماعية متنوعة تسهم فى توظيف طاقاتهم فى أعمال مفيدة وتتسم بالقبول الاجتماعى ، وتقلل من حجم الازعاج الذى يسببوه لمن حولهم، بينما ترى الباحثة صعوبة الاعتماد على مفهوم الطاقة الزائدة لتفسير لعب الأطفال فالطفل لا يسعى للعب فقط لخفض الطاقة الزائدة وكأنها الهدف الأساسى للعب الطفل بينما خفض الطاقة والتخلص منها هى عملية تنتج بناء على ما يقوم به الطفل من لعب ونشاط دون النظر الى مايسمى بخفض تلك الطاقة أو تفريغها ، بينما يمكن الاستفادة من تلك النظرية فى إشراك الطفل فى أنشطة إيجابية خلال اللعب لخفض تلك الطاقة وما يصاحبها من سلوكيات غير مرغوبة تؤثر على سلوكيات الطفل .

3- نظرية الاستجمام Recapitulation Theory:

تعتبر من أقدم النظريات التى تناولت مفهوم اللعب ، ويرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "**لازاروس**" أن وظيفة اللعب الأساسية هى راحة العضلات والأعصاب من عناء الأعمال ، فاللاعب فى نظرهم يستخدم فى ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التى أرهقها فى العمل ، وبذلك فإن اللعب يتيح فرصة الراحة للمراكز المرهقة **(Cohen,1993,28).**

وتذهب هذه النظرية إلى أن أسلوب العمل فى الغالب الأعم أسلوب شاق مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين واليد ، وهذا الأسلوب من العمل يؤدى إلى اضطرابات عصبية إذا لم تتوفر للجهاز البشرى وسائل الاستجمام ، واللعب يحقق ذلك الاستجمام ، فهو يحث الشخص على الخروج إلى الخلاء ، وممارسة بعض الأنشطة كالصيد والسباحة ونشاط المعسكرات ، ومثل هذا النشاط يكسب الإنسان راحة واستجمام يساعدانه على الاستمرارية فى عمله بروح طيبة.

وقد تعرضت هذه النظرية لبعض أوجه النقد ، فعلى سبيل المثال لو كانت وظيفة اللعب الأساسية تحقيق الراحة من عناء الأعمال فلابد وأن يكون الكبار أشد حاجة للعب ، بينما الملاحظ أن اللعب مرتبط عادة بمرحلة الطفولة ، ويلاحظ أن الأطفال الصغار بمجرد استيقاظهم من النوم يبدأون فى اللعب على الرغم من أن أجسامهم قد نالت قسطاً من الراحة ، كما يلاحظ أن الطفل يستخدم في ألعابه نفس الطاقات التى يستخدمها فى عمله **(حنان العنانى، 2007، 92).**

4- نظرية الإعداد للحياة Anticipatory Theory :

وهى النظرية التي طرحها **كارل جروس Groos** الذى وضع تفسيره على أساس مبدأ الانتخاب الطبيعى الذى قدمه داروين باعتباره أحد العوامل الرئيسية للتطور ، فالحيوانات التى تبقى هى التى تتلاءم إلى أقصى حد مع الظروف المتغيرة ، وإذا كانت الحيوانات تلعب فإنما يحدث ذلك لأن اللعب يكون نافعاً لها فى صراعها للبقاء، ذلك لأن اللعب هو تدريب على المهارات اللازمة لحياة البالغين ، وبالتالى هو الذى يصل بها إلى درجة الإكتمال، فالطفل يحرك باستمرار يديه وقدميه فيتعلم السيطرة على جسمه ، والقطة الصغيرة حيت تطارد كرات الصوف فذلك يجعلها بارعة فى اصطياد الفئران.

ويرتبط اللعب باعتباره النزعة العامة لممارسة الغرائز ارتباطاً وثيقاً بالمحاكاة ، والتعلم بالمحاكاة هو أمر مهم لهؤلاء الصغار الذين تكون نماذج أفعالهم الفطرية غير وافية بالغرض ، وكلما زاد ذكاء النوع وقدرته على التكيف اشتدت حاجته لفترة أطول من الرضاعة والطفولة التى تتمتع بالحماية اللازمة للمران المكتسب فى اللعب عن طريق المحاكاة**(سوزانا ميلر ، 1994، 16-17).**

ويرى مؤيدو نظرية الإعداد للحياة أن الغاية من اللعب هى إعداد الطفل للحياة المستقبلية أى تدريبه على الأعمال الجدية التى يقتضيها نوع حياته بعد أن يغادر مرحلة الطفولة، مثلما نجد أن صغار الحيوانات الراقية تنشأ مزودة بطائفة من الغرائز والميول والاستعدادات الغريزية التى توائم نوع حياتها وتذلل لها أداء أعمالها الخاصة ، وهذه القوى الوراثية تنشأ ضعيفة لا تقوى على أداء وظائفها بشكل جدى وبطريقة صحيحة مما يجعلها بحاجة ماسة الى التدريب المستمر **(كريمان بدير ، 2012، 217).**

ثانياً النظريات الحديثة :

1- نظرية التحليل النفسى Psychoanalytic theory :

ترجع نظرية التحليل النفسى إلى "**سيجموند فرويد**" وتلاه العديد من التلاميذ ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن تكرار السلوك الإنسانى كسلوك اللعب يرتبط بمقدار ما يحققه من سرور ومتعة للطفل ، حيث إن الفرد يميل إلى تكرار السلوك المرتبط بخبرات السرور واللذة ، أما الخبرات المؤلمة فإن الفرد يسعى إلى تجنبها ، وبالتالى فإن الطفل يميل لتكوين عالم خاص به يمارس فيه ألعابه التى تحقق له الإحساس بالمتعة والسرور دون الاكتراث بالجهد المبذول أو الوقت المستغرق فى اللعب.

ويشير "**فرويد**" الى أن ألعاب الطفل تساعد على التخفيف مما يعانيه من القلق الذى يحاول كل فرد التخلص منه بأية طريقة واللعب إحدى هذه الطرائق ، كما يرى أن اللعب وسيلة لتحقيق أمنيات الطفل ، وكذلك التحكم فى الأحداث الصادمة ، كما يرى أن عكس اللعب ليس ماهو جاد ولكنه ما هو حقيقى.

وأكد "**فرويد**" أن اللعب ليس فقط مجرد ميول مجردة ، ولكنها محاولة عن طريق التكرار للتكيف مع مواقف مثيرة للقلق بدرجة كبيرة ، فاللعب يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق ، واللعبة هى تعبير صريح عما يشعر به الطفل. وتستند هذه النظرية فى تفسيرها للعب إلى مبدأين أساسيين هما:

-**مبدأ اللذة:** وينبع هذا المبدأ من كون اللعب وسيلة لتحقيق بعض الرغبات الخاصة لدى الطفل والتى لا يستطيع أن يحققها فى الواقع مما يجعله يقوم بها أثناء لعبه ، فالطفل الذى يضربه أبوه يسترد اتزانه عندما يلعب مع أقرانه ويجد فرصة لتفريغ مشاعره

- **مبدأ التكرار:** يعنى أن الفرد الذى يمر بخبرة مؤلمة أو صعبة لا يستطيع استيعابها وفهمها والاستجابه لها ، فإن هذه الخبرة تؤثر فى التكوين النفسى للفرد وتجعله يبذل مجهوداً لكى يتناولها من جديد ويحاول التغلب عليها ، وهذه الخبرة قد ينجح الفرد فى التغلب عليها واستيعابها أو قد تؤدى إلى نوع آخر من الإحباط الذى يلزم استجابة جديدة ومن هنا يظهر مبدأ التكرار.

وقد قام "**فرويد**" بتفسير اللعب الإيهامى المرتبط بالخيال بأنه وسيلة لاسقاط الرغبات وإعادة تمثيل الأحداث المؤلمة التى مرت بالطفل وقد عرف اللعب الإيهامى بأنه مجموعة الحركات والأفعال التى يقوم بها الطفل متخيلاً واقعه الاجتماعى فى المستقبل**(نبيل عبد الهادى ، 2005، 25).**

كما يرى أدلر أن اللعب كأى نشاط أخر لابد له من دافع داخلى يظهر فى صور مختلفة من السلوك سواء كان نشاطاً جسمياً أو عقليا ، ويرى أن أى فرد بحاجة للعب ، والإنسان يمارس اللعب وفقاً لحاجاته وميوله المختلفة **(نعيمة بدر ، عبد الفتاح صابر ، 2000، 182).**

ولكن يؤخذ على هذه النظرية أنها اتخذت نوعاً واحداً من أنواع اللعب وهو اللعب الإيهامى وأهملت باقى أنواع اللعب ، كما أنها اشتقت أصولها من العمل مع الأفراد المضطربين انفعالياً ، وما يصدق على هؤلاء الأفراد قد لا يصدق على الأفراد الأسوياء ، واللعب يختلف عن الأحلام حيث إن اللعب يستند إلى إيجاد نوع من التوفيق أو الانسجام بين الدوافع والقوانين وبين الخيال والواقع .

2- النظرية السلوكية Behavior Theory :

تعد النظرية السلوكية من التوجهات الرئيسية فى تفسير السلوك الانسانى ومن علماء هذه النظرية سكنر Skinner وبافلوفPavlov وثورنديك Thorndike وكلارك هل Hull حيث أجروا العديد من التجارب المعملية لفهم وتفسير السلوك الإنسانى.

ويفسر السلوكيون اللعب فى ضوء النتائج التى توصل إليها علماء المدرسة السلوكية عن السلوك المتعلم فى ضوء مفاهيم التعزيز ، التعميم ، التكرار، والتعلم تبعاً لهذه النظرية يتكون من ترابطات تنشأ بين الدوافع (المثيرات) والسلوك(الاستجابة) التى تكون نتيجتها إشباع الدوافع ، وتختزن الترابطات القديمة ويكون لها تأثير فى مواقف جديدة ، ومن هذه الوجهة نستطيع التنبؤ بالسلوك وبشكله ، ولأهمية دور المثيرات والإستجابات ، وبناء الترابطات بينها تقوم هذه النظرية على قانون المثير والاستجابة ، ولا يتعامل السلوكيون مع مفاهيم مثل التفكير والانفعالات ، لأنهم لا يؤمنون إلا بالسلوك الظاهر **(سلوى عبد الباقى، 2005، 66).**

كما فسر كلارك هل Hull اللعب على أساس الفعل المنعكس ، حيث يشير إلى اللعب بوصفه عادة تتكون من خلال قاعدة المثير والاستجابة ، كما يؤكد على ضرورة وجود التعزيز حتى يستمر الطفل فى ممارسة الألعاب المختلفة **(هدى قناوى ، 1995، 20-22).**

وترى الباحثة أن ظاهرة اللعب يمكن تفسيرها من خلال مبادىء التعزيز ، والاقتران الشرطى ، والتعميم والتكرار ، والتعلم بالملاحظة والتقليد ، لأن الطفل حين يحقق الفوز أثناء اللعب يحصل على تعزيز أقرانه ،وكذلك فإن اللعب به قدر كبير من الملاحظة لسلوك الرفاق الأكبر سناً ،كما ترى الباحثة كذلك أن هناك دورًا للانفعالات والأفكار خلال اللعب فقد تكون الفكرة باعثا لطريقة لعب الأطفال وباعثا على استخدام ادوات دون غيرها ،كما ان الطفل يستطيع التعبير عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره من خلال اللعب.

3-نظرية النمو المعرفى Cognitive developmental theory :

قامت نظرية النمو المعرفى على يد العالم جان بياجيه تتويجاً لأعماله التى أكدت على أهمية التكيف والتواؤم كنتيجة للتفاعل بين الفرد وبين البيئة المادية والاجتماعية ، وقد اعتمد فى منهجه على الملاحظة التتبعية التى أجراها على مجموعات من الأطفال**(سلوى عبد الباقى، 2005، 68).**

يعد "**جان بياجيه**" من أكثر العلماء اهتماماً بنمو قدرة التفكير والنشاط العقلى للفرد ، حيث أكد ان المعرفة لا تأتى بالملاحظة السلبية فالنشاط الفعال هو الذى يحاول معرفة الواقع واكتشافه وإعادة تشكيله ، وفى هذه النظرية نرى الطفل عضواً أو كائناً تسهم فى تشكيله البيئة.

ويؤكد "**جان بياجيه**" على دور اللعب فى تمثل الطفل للخبرة ودخولها فى خططه الذهنية العامة عن العالم المحيط به ، وهى الخبرة التى يتهيأ بها الطفل للتوافق مع هذا العالم وتعتمد نظرية "**جان بياجيه**" على افتراضين هما:

أ–أن النمو العقلى يسير فى تسلسل معين يمكن الإسراع به أو تأخيره ولكنه هو نفسه لا يمكن تغييره بالتجربة.

ب–أن التسلسل ليس مستمراً بل يتكون من مراحل يجب أن يتم كل منهما قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية الذهنية التالية.

وقد استخدم "**بياجيه**" مفهوم اللعب فى معناه الوصفى من خلال ذلك التتابع النمائى المتدرج لتطور اللعب وهو أمر مرتبط بتصوره لمفهوم المراحل التى استند إليها فى نظريته كمفهومى التمثل والمواءمة ، حيث يشير التمثل فى نزعة الفرد لأن يرجع أموراً من العالم الخارجى فى بنائه العقلى أو التركيب الموجود لديه ، أما مفهوم المواءمة فيشير إلى نزعة الفرد لأن يغير استجاباته لتتلاءم مع البيئة المحيط به كأن يغير الفرد من تراكيبه الذهنية ليواجه مطالب البيئة. (**سلوى عبد الباقى، 2005**)

– مراحل النمو عند بياجيه وعلاقتها باللعب:

1– مرحلة اللعب الوظيفى Functional Play stage:

يمثل اللعب الوظيفى مرحلة الذكاء الحسى الحركى وتبدأ من الميلاد وحتى حوالى الشهر الثامن عشر من عمر الطفل ، وهو نوع من اللعب يسمح بالحركة الحرة للعضلات الكبيرة والعضلات الصغيرة واكتشاف الحواس ، وتمكين الجسم من ممارسة وظائفه الحسية–الحركية ، وخلال هذه الفترة الباكرة من تطور كل من العضلات الكبرى والصغرى انتقالا من عدم التفاضل والعشوائية إلى التحكم والسيطرة ، فالطفل يبدأ بتفحص الأشياء ثم إمساكها ثم التمكن من مهارات القبض والتحريك والقذف والتعامل مع الأشياء المحيطة ، فاللعب خلال هذه المرحلة يقوم على أفعال وحركات ، ويكون معبراً عن قدرات الطفل النامية ، ومدى إستمتاعه باللذة الوظيفية الناتجة عن أداء الفعل بإتقان وحتى مع نهاية هذه المرحلة فإن استخدام الطفل الرمز يكون مرتبطاً بذاته فقط ومنفصلاً عن الآخرين(**خالد عبد الرازق ، 2001، 84**).

2– مرحلة اللعب الرمزى (الإيهامى) Symbolic Play stage:

يمثل اللعب الرمزى مرحلة الذكاء التصورى ، وتمتد من حوالى سن الثانية إلى السابعة من عمر الطفل ، وفى هذا النوع من اللعب يمكن أن يتمثل الطفل شيئاً ما بشى أخر كأن يركب العصا بديلاً عن الحصان ، فاللعب

الإيهامى يسمح بممارسة التصورات والرموز التى تراكمت عند الطفل ويساعده على التعبير عن مشاعره التى صاحبت خبراته ، ويحدث لعب التقليد أو المحاكاة كإعداد للعب الدور ، وإعادة تمثيل الدور ، وإعادة تمثيل الأحداث المألوفة التى تعبر عن جهد الطفل فى تذكر الماضى ، والأطفال الصغار غالباً ما يقلدون الكبار فى بيئتهم ، ويكررون تقليد إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم ، وبعد عمر العامين يحدث سلوك التقليد مع غياب نموذج للمثيرات المألوفة ، ولكن بالنسبة لبياجيه فهو يعتبر كل اللعب رمزياً سواء اللعب الخيالى أو لعب المحاكاة.

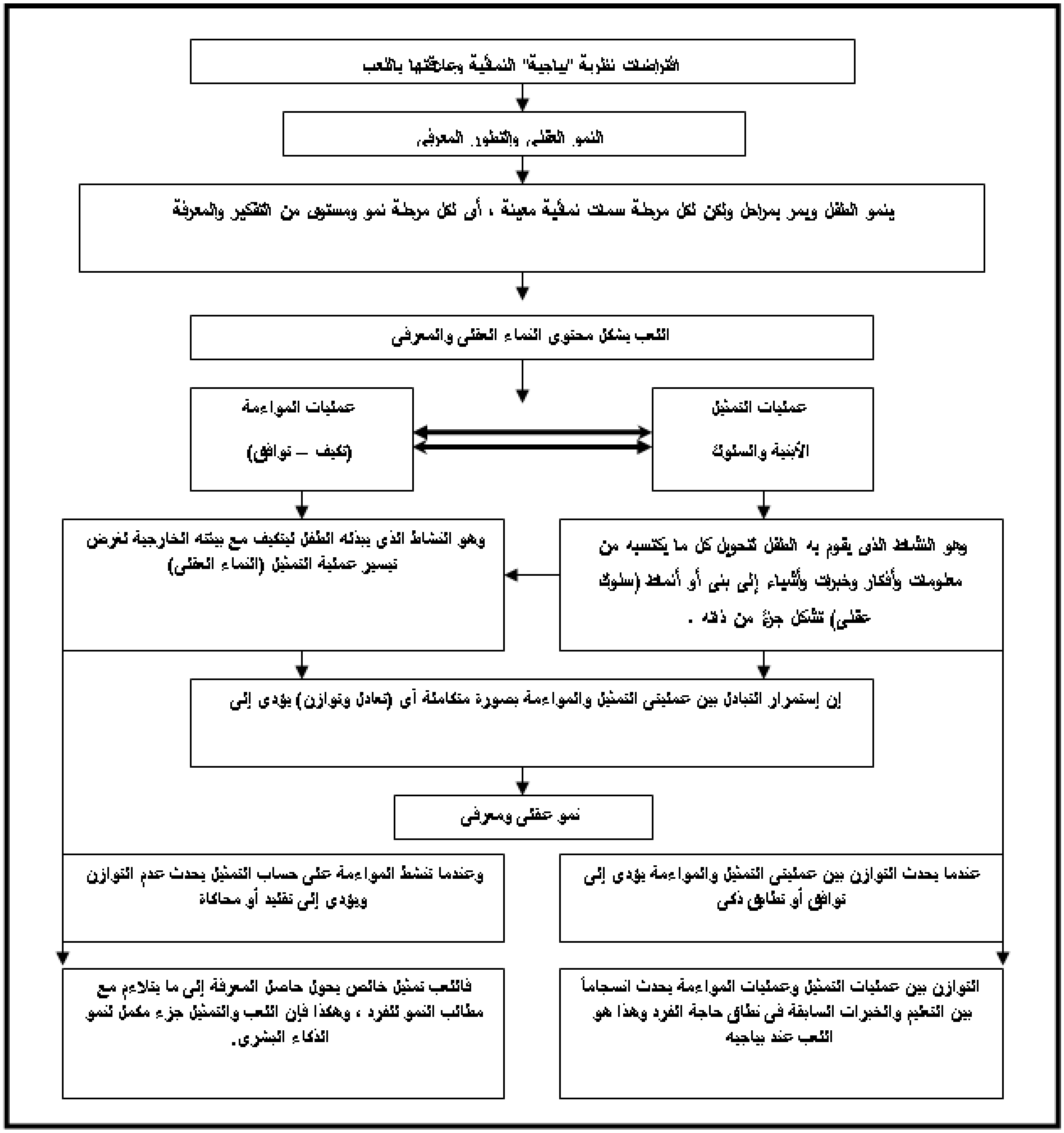
ويستمر الطفل فى اللعب الرمزى او الإيهامى فى عمر(4-2) سنوات ، فبياجيه يرى أنه فى هذه السن تصبح اللغة حلقات تترابط مع النمو العقلى ، وحينئذ يزدهر اللعب الرمزى ، وهناك نقطة لابد من ذكرها وأن لم تكن تحظى بموافقة الباحثين الآخرين عليها ، وهى أن نمو اللغة واللعب الرمزى يسيران بشكل متواز.

وفى المرحلة من(7-4) سنوات يكون اللعب الرمزى أكثر ارتباطاً بالواقع ، وهذا ما عبر عنه بياجيه فالطفل يقلد الخبرات الواقعية بشكل أكثر احتمالاً لأنه يصبح أكثر اجتماعية ويستطيع مشاركة الآخرين فى خبراتهم ، وفى المرحلة التالية يصبح اللعب أكثر دقة وتنظيماً وإحكاماً ، وتأخذ المباريات والألعاب ذات القواعد مكانها فى اللعب الفردى الإيهامى وتدخل فى نشاط اللعب عناصر جديدة مثل التعاون ، والمنطق كأساس للقدرات(**سلوى عبد الباقى ، 2005، 71**).

3- مرحلة الألعاب ذات القواعد Rule-constrained Play stage:

وتتميز هذه المرحلة بالتناقص الشديد للرمزية مع زيادة الألعاب ذات القواعد حيث تصبح القواعد ضرورية لأجل المحافظة على التعاون بين القائمين على اللعب ، ذلك لأن اللعب فى هذه المرحلة يعد نشاط اجتماعى وتعاونى(**خالد عبد الرازق ، 2002، 67**).

تلك المرحلة تأخذ أشكالاً متعددة تندرج تحت ما يسمى بالرياضة البدنية أو اللعب الجماعى ، ويشترك بالضرورة مجموعة من الأطفال فى ألعاب القواعد ، ويزداد عددهم نسبياً مع مرور سنوات النمو ، ولاشك أن الاحترام المتبادل بين الأطفال أثناء اللعب وإدراك أن كل منهم لديه إمكانية تطوير قواعد اللعبة وفق ما يراه اللاعبون يتيح كل منهما للطفل فرصة التواؤم مع رغبات المشاركين معه فى اللعب فضلاً عن التواؤم لدوافعهم فى اللعب ، ومن ثم نجد أن الألعاب ذات القواعد تسهم فى تكوين أخلاقيات الطفل التعاونية بفضل التزام الطفل بقواعد اللعب(**عواطف إبراهيم ، 1990، 9**).ويمكن تلخيص نظرية بياجيه النمائية فى اللعب وفقا للشكل التالى:



شكل (2) نظرية بياجية النمائية فى اللعب. **(عواطف إبراهيم ، 1990)**

– صعوبات اللعب لدى المعاقين عقليًا وطرائق علاجها:

هناك بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من أنشطة اللعب نظرًا لخصائص الأطفال المعاقين عقليًا التي تختلف عن خصائص الأطفال العاديين، وينبغي التعرف على هذه الصعوبات وأخذها في الاعتبار عند إعداد أنشطة اللعب المختلفة للأطفال المعاقين ذهنياً ومن هذه الصعوبات:

(1) قد تكون بيئة اللعب مصدرًا للحيرة والارتباك، فقد يحتاج الطفل لمن يمد له يد العون والمساعدة. وقد يجد بعض الأطفال صعوبة في اختيار ما يفعلونه، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى مساعدة عن طريق التشجيع على ممارسة الأنشطة التي تناسبهم، وتقديم بعض النماذج التي تساعدهم على المشاركة في أنشطة اللعب المختلفة، وتشرح لهم كيفية ممارستها؛ حتى تتوفر لديهم الثقة والكفاءة اللازمتين كي يصبحوا أكثر استقلالية **(كرستين ماكنتاير، 2004، 16).**

(2) يحتاج بعض الأطفال المعاقين ذهنياً إلى نظام روتيني خاص ويشعرون بالإحباط عند حدوث تغيير طفيف فيه. فهم يرغبون في اللعب بنفس الألعاب، وسماع نفس الحكايات، وأداء الأمور بنفس الترتيب، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف الذاكرة قصيرة الأمد لديهم؛ حيث تتحول الأشياء التي يفعلها الطفل باستمرار إلى عادات، مما يمنحه الشعور بالراحة والأمان، وعدم الرغبة في التغيير.

وفي هذه الحال ينبغي وضع خطة لهؤلاء الأطفال تؤدي إلى إحداث التغيير التدريجي البطيء. ويمكن أن تساعد ملاحظات المعلمين والوالدين في تحديد الأماكن التي يقضي فيها الطفل معظم وقته. ويمكن الإبقاء على أنماط سلوك الطفل كما هي حتى يشعر أنه قادر على تحمل تغيير طفيف فيها، ثم ننتقل به إلى أنشطة جديدة تقترب من صورة الأنشطة التي تعود عليها حتى نصل في النهاية إلى أنواع عديدة ومنوَّعة من الأنشطة الأخرى التي لم يكن يمارسها **(كرستين ماكنتاير،2004، 16– 17).**

(3) يميل بعض الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة إلى البحث والاكتشاف أسوة بالأطفال العاديين إلا أن قدراتهم الجسمية والعقلية قد لا تساعدهم للوصول إلى المستوى الذي يصل إليه الأسوياء، مما يولد لديهم الشعور بالإحباط والفشل، لذلك يجب إعداد أنشطة اللعب بما يتناسب مع قدرات هؤلاء الأطفال العقلية والجسمية وخصائصهم الاجتماعية**(السيد عبد النبي،2004، 47).**

(4) قد يجد بعض الأطفال المعاقين عقليًا صعوبة في إدراك أن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهات نظرهم، ويتسبب هذا في حدوث نوع من الارتباك وفشل الحوار مع الأطفال الآخرين، كما يصبح من الصعب عليهم اللعب معًا بعد ذلك،كما يجد بعض الأطفال المعوقين عقليًا صعوبة في معرفة متى يتوقف عن أداء دوره في اللعبة ومتى يعود لشخصيته الطبيعية ونتيجة لهذه الصعوبات يلجأ الطفل المعوق عقليًا للانعزال عن الآخرين أو للسلوك العدواني أو للانسحاب من المشاركة في أنشطة اللعب المختلفة؛ لأنه يجد صعوبة في فهم ما يدور حوله، ويمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال تفسير وتكرار أنشطة متشابهة أو قص القصص مع التوقف خلالها كثيرًا لطرح التساؤلات، التي تحافظ على انتباه الطفل، ولتوضيح معاني الكلمات وتبصير الطفل بدلالات ومعاني الألفاظ المختلفة، وبالتالي يتمكن الطفل من فهم القواعد التي تحكم أنشطة اللعب ويكون على دراية بما يدور حوله ولو بدرجة تجعله لا يشعر بالرغبة في الانعزال أو الانسحاب من اللعب **(كرستين ماكنتاير،2004، 32).**

وتضيف الباحثة كذلك بعض الصعوبات التى تواجه اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليا منها :

1- الاستمرار فى مرحلة لعب فترة أطول من الأطفال العاديين كالاستمرار في مرحلة اللعب الوظيفى او الاستكشافى فى حين يتخطى أقرانه فى نفس عمره تلك المرحلة مما يجعل أقرانه غير قادين على الاستمرار فى اللعب الجماعى والاستمرار فى أداء مهارات اللعب فى مرحلة قد تجاوزوها.

2- صعوبة إجراء حوار أو تفاعل اجتماعى مع الآخرين من أقرانه أثناء نشاط اللعب .

3- صعوبات الانتباه المشترك للالعاب والأشخاص حيث لا ينتبه الطفل المعاق إلى ما ينتبه إليه أقرانه من أحداث داخل اللعب.

4- صعوبة التعبير عن المشاعر والانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيا مما يجعل من الأطفال الآخرين غير قادرين على التواصل وادراك انفعالات الطفل المعاق عقليا دون توجيه أو تفسير لقصور تلك الانفعالات.

5- صعوبات فى استخدام أنماط اللعب المختلفة كاللعب التعاونى واللعب التخيلى ولعب الادوار.

6- صعوبات تتعلق بالقدرة على التوقع والاستنتاج أثناء اللعب خاصة اللعب التمثيلى أو الارتجالى والذى يتطلب إنشاء نمط حوارى قد لا يكون معد له مسبقا.

7- صعوبات تتعلق بفهم وتذكر تعليمات لعبة والقيام بتنفيذ تلك التعليمات .

8- صعوبات تتعلق بالخروج عن السياق الحوارى والأدائى للمهام المطلوبة منه لأداء اللعبة التى يقوم بها الطفل فقد نجد الطفل اثناء اللعب ينتقل من مكان لآخر تاركًا اللعبة دون إنهائها أو يتحدث عن شئ خارج السياق اللفظى للعب.

*** دمج الأطفال المعاقين ذهنيًا مع العاديين من خلال أنشطة اللعب:**

من أهم الاتجاهات المعاصرة في ميدان رعاية المعاقين عقليًا دمجهم مع الأطفال العاديين، وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت أنشطة اللعب في محاولة الجمع بين العاديين والمعاقين عقليًا في إطار واحد من التفاعلات الاجتماعية التي تفرضها متطلبات اللعب، ومثل هذه الدراسات توصلت إلى إمكانية تحقيق التفاعل الإيجابي بين العاديين والمعاقين عقليًا خاصة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة عن طريق البرامج الترويحية.

ويذكر (**محمد عبد الجبار ومحمد النبابتة، 1988**) بعد أن عرضا عدة دراسات أجنبية لبعض المدافعين عن فكرة دمج المعاقين عقليًا مع العاديين من خلال أنشطة اللعب والبرامج الترويحية أنه يمكن أن تدار برامج الترويح بطريقة يتقبل فيها المعاقون الأسوياء، وفي المقابل يتقبل الأسوياء فيها المعاقين، ويشيرا إلى أن هذا المبدأ يمكن تطبيقه مع كل درجات الإعاقة بما فيها المتوسطة والشديدة.

إن البرامج التى تهدف الى دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تحقق فائدة كبيرة، ودعمًا جيدًا لاتجاه دمج المعاقين عقليًا مع العاديين، وعلى المعلم أو معد البرنامج أن يختار من بين أنشطة اللعب المنوَّعة ما يتناسب مع خصائص الأطفال الذين يتعامل معهم، أو المشاركين في البرنامج الترويحي، سواء من العاديين أو المعاقين عقليًا.

كما ينبغي أن يشارك فريق عمل متكامل من معلمي التربية الخاصة والمدربين والفنيين والأخصائيين والمعلمين العاديين من أجل تصميم البرامج الملائمة لتحقيق التفاعل الإيجابي بين الأطفال المعاقين عقليًا والعاديين، وينبغي أيضاً اختيار المكان المناسب والزمان المناسب لممارسة أنشطة اللعب وتنفيذ البرنامج الترويحي، وكذلك ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين عقليًا والعاديين من ناحية، وبين المعاقين عقليًا أنفسهم من ناحية أخرى.

كما أن اللعب يعد من الفرص الملائمة التي يمكن استثمارها لتدعيم اتجاه دمج المعاقين عقليًا مع العاديين؛ لأن هؤلاء المعاقين والعاديين في المقام الأول أطفال، وعندما ينخرطون في أنشطة اللعب تذوب الفوارق بينهم وخاصة إذا كانت هذه الأنشطة تناسب كل منهم؛ بحيث لا يجد فيها المعاق عقليًا صعوبة بالغة تجعله يشعر بالإحباط ولا يجد فيها الطفل العادي أيضاً سهولة مفرطة تجعله يشعر بالملل.

كما ينبغي أن يمتد الدمج الشامل إلى الحياة الاجتماعية التي تعد أنشطة اللعب جزءًا منها، ولا يقتصر فقط على الدمج الأكاديمي، ويرى (**عبد الصبور محمد، 2003، 26**) أن الدمج الاجتماعي يعد مرحلة نهائية من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعاقين، ويقصد بالدمج الاجتماعي دمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأفراد العاديين في مجال السكن ومجال العمل، ويطلق على هذا النوع من الدمج "الدمج الوظيفي" Occupational integration ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

وجدير بالذكر أن هناك مشروع[2] تم تنفيذه في مصر، وبالتحديد في مدارس الرضوان الخاصة بمدينة نصر– الحي السابع، حيث هدف هذا المشروع إلى إعداد دليل تسترشد به المدارس العادية في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم تنفيذ هذا المشروع في ضوء عدة مراحل هي:

- المرحلة الأولى: التهيئة: تم فيها تعريف المجتمع المحلي وتوعيته بالمشروع، كما تم تكوين فرق المشروع المتمثلة في فريق التخطيط والمتابعة الذي يقوم بوضع السياسات العامة للمشروع، وفريق المساندات المسئول عن تنفيذ المشروع بمراحله المختلفة، وفريق الدعم داخل المدرسة ومهمته توفير الإمكانيات المادية والبشرية، وتذليل العقبات التي قد تعترض تنفيذ المشروع، وفريق العمل الميداني الذي يضم مسئول ومعلمي غرفة المصادر، ومعلمي الفصول العادية، ومعلمي الأنشطة.

(1) مشروع تم تنفيذه مع اليونسكو وشارك فيه من الجانب المصري أ.د/ فاروق محمد صادق (مدير المشروع) وأ.د/ عبد العزيز السيد الشخص (نائب مدير المشروع) وفريق المساندات د/ السيد يس التهامي وأ/ صبري سيد أحمد عكاشة وأ/ محمود محمد طنطاوي وأ/ خالد ربيع الجندي وأ/ محمد عبده حسيني.

- المرحلة الثانية: الإعداد والتطبيق: وتضمنت هذه المرحلة ما يلي:

1- إعداد البيئة المدرسية: من حيث إعداد فصول الدمج، وإعداد غرفة المصادر بما تتضمنه من أثاث وأجهزة كهربية، ومكتبات متخصصة للمعلمين، ومكتبات خاصة بالمقاييس، وأدوات ووسائل تعليمية، كما تضمنت غرفة المصادر جزءًا ملحقاً للتخاطب والتدريب على التواصل.

2- إعداد المعلمين بالمدرسة.

3- إعداد معايير قبول ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- إعداد نماذج الإحالة.

5- إجراءات التعرف على الحالات وإحالتها.

- المرحلة الثالثة: التطبيق الفعلي: تم خلالها استقبال الحالات وتوزيعها في الفصول العادية، وتنفيذ البرامج العلاجية التربوية من خلال غرفة المصادر وغيرها بالاشتراك مع معلمي الفصول العادية.
- المرحلة الرابعة: التقييم: تم خلالها تقييم المشروع ونواتجه، وتضمنت عملية التقييم إدارة المدرسة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتمثلت أهم نتائج المشروع في تحسن مهارات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في العديد من الجوانب، بالإضافة إلى تحسن اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي تم استهدافها في المشروع وهي [ذوو صعوبات التعلم- والمتفوقون والموهوبون وذوو التفكير الابتكاري- وذوو الإعاقة الذهنية البسيطة] حيث أصبحوا يتقبلونهم ويشاركون معهم في الأنشطة داخل وخارج الفصل الدراسي (مشروع الدمج الشامل بمصر[2]، 2005).

*** دور المعلم والوالدين في إعداد وتنفيذ برامج اللعب للمعاقين ذهنيًا:**

هناك مجموعة من الأدوار يتعين على كل من المعلم والوالدين القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة من أنشطة اللعب والبرامج الترويحية التي يمارسها أو ينفذها الأطفال المعاقون ذهنيًا، ويحدد **(محمد عبد الحميد، 1999، 68، محمد عبد الجبار ومحمد النبابتة، 1998، 268)** دور المعلم في إعداد برامج أنشطة اللعب للمعاقين ذهنيًا فيما يلي:

1- المشاركة في التقييم الأولى أو في قياس مستوى الأداء الحالي في مهارات اللعب والترويح للطفل المعاق ذهنيًا.

2- المشاركة في وضع أهداف تعليمية ترويحية لكل طفل على حده.

3- المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية الترويحية لكل طفل وتحديد الأسلوب التربوي من خلالها.

4- المشاركة في اختيار الألعاب وفقاً لوظيفتها التربوية واشتراك الطلاب في تصميم بعض الألعاب وتنفيذها.

5- المشاركة في إعداد كافة الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ برنامج الترويح.

6- المشاركة في تحضير كتيبات ونشرات عن أنشطة اللعب والبرامج الصيفية التي يمكن أن يشارك فيها الوالدان والطفل، أو الطفل بمفرده، وتزويد الوالدين بها، ومن خلال هذه الكتيبات والنشرات يتم توضيح أنشطة اللعب المناسبة لطفلهم، ومصادر الحصول على الألعاب المشتراة، وكيفية صناعة بعض الألعاب في البيت.

7- المشاركة في تقويم برامج أنشطة اللعب، حيث يقوم المعلم بتسجيل الملاحظات عن طلابه خلال برامج أنشطة اللعب وكتابة التقارير عن مدى التغير الحادث في سلوكهم ومهاراتهم، ومدى ملاءمة فعاليات وجلسات البرنامج.

8- توفير المناخ الملائم لتطور شخصية الطفل الذي يشعره ليس فقط بالرعاية والأمان، بل ويوفر له أيضاً المؤثرات والمنبهات الضرورية للارتقاء بكل إمكانياته الكامنة، بحيث نضمن أقصى حد من التفتح والنمو لكيانه.

*** دور الوالدين في إعداد وتنفيذ برامج اللعب للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:**

يعتبر الوالدان هما الشخصان المهمان اللذان تؤثر توجهاتهما في الأطفال المعاقين عقليًا وتنعكس على سلوكهم وأدائهم في مختلف المجالات. وكذلِكَ وُجِدَ أن اتجاهات الوالدين بالإضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لهما، له دور كبير في معرفة المشكلات السلوكية وكذلك طبيعة الإعاقة لدى أطفالهم **(سليمان الريحاني، 1981، 159)**.

كما يذكر **(محمد عبد الجبار ومحمد النبابتة، 1998)** عددا من أدوار الوالدين في إعداد وتنفيذ برامج أنشطة اللعب للمعاقين ذهنيًا، كما يلي:

1- الاطلاع على مراجع وكتيبات ونشرات أنشطة اللعب؛ لزيادة معلوماتهم حول الموضوع.

2- زيارة مراكز التربية الخاصة والاطلاع على برامج أنشطة اللعب.

3- المشاركة في اختيار أنشطة اللعب وفقاً لوظيفتها التربوية، وجعل الأطفال يشاركون في اختيارها.

4- المشاركة في إعداد الوسائل والأدوات اللازمة لأنشطة اللعب.

5- تدريب الطفل المعاق عقليًا ومساعدته على المشاركة في استغلال أوقات الفراغ.

6- إتاحة فرص المشاركة بين المعاقين عقليًا والعاديين من الأطفال في أنشطة اللعب التي تشجع على الدمج بينهم في جو من السعادة والمرح.

7- متابعة برامج أنشطة اللعب التي تقدمها المؤسسات المختصة، ودعم هذه البرامج وتقويمها عن طريق إبداء أية ملاحظات أو تحفظات على سلوك أطفالهم أثناء تنفيذ هذه البرامج.

وترى الباحثة أن للأسرة بالغ الأثر فى حياة الطفل المعاق ذهنيًا تسهم فى دمج الطفل مع أقرانه من خلال:

- مساعدة الطفل المعاق عقليا على الاستمرار فى أداء نشاط اللعب وذلك لتنمية مهاراته وقدراته.
- مساعدة الآخرين المحيطين بالطفل على تفهم وتقبل طبيعة الإعاقة وتزويدهم بالمعلومات وآليات التعامل السلوكى مع الطفل.
- اختيار الألعاب التى تناسب القدرات العقلية والمعرفية للطفل .
- مساعدة الطفل على التفريغ الانفعالى والتخلص من الانفعالات السلبية والتعبير عن نفسه ومشاعره وتحقيق الأمان النفسى.
- الإسهام فى دمج الطفل بالأنشطة الرياضية والحركية لمساعدته على التخلص من الطاقة الزائدة .

أما الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها أفراد المجتمع فى إعداد ودعم برامج اللعب والترويح لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، فيمكن أن تتضمن ما يلي:

(1) العمل على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بدلاً من الاتجاهات السلبية نحوهم، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، ونشر الوعي بين كل فئات المجتمع بخصائص هؤلاء الأطفال واحتياجاتهم. حتى يستطيع هؤلاء الأطفال ممارسة الأنشطة والألعاب بحرية وبصورة طبيعية سواء مع أقرانهم أو مع أية فئة أخرى دون الشعور بالخجل أو النقص.

(2) تنظيم التشريعات الخاصة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تكفل حقهم في جميع أنشطة الحياة مثل أقرانهم العاديين **(عبد الصبور محمد، 2003، 22).**

(3) تهيئة المباني العامة والمنشآت والطرق بما يتناسب – ولو بصورة جزئية– مع ظروف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

(4) تيسير المزيد من فرص الدمج أثناء المشاركات في الألعاب الرياضية والأنشطة المنوَّعة داخل المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة.

وتظل أنشطة اللعب في النهاية من المداخل التي ينبغي استثمارها جيدًا لتحقيق المنفعة لهؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والارتقاء بجوانب شخصيتهم المختلفة (بدنيًا واجتماعيًا ومعرفيًا ونفسيًا)؛ لأن أنشطة اللعب تحمل في طياتها من الثراء والتنوع ما يؤهلها لتحقيق فوائد عديدة خاصة مع وجود المعلم الواعي المؤهل للتعامل مع هذه الفئة من الأطفال.

العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

حياة الطفل بصفة عامة ترتبط باللعب؛ فالطفل فى سنوات عمره الأولى يتمركز سلوكه حول اللعب وأنشطته المختلفة ، وينعكس على كافة جوانب النمو لدى الطفل ، حتى أن بعض العلماء اعتبروه ميزة من مميزات مرحلة الطفولة لأن الطفل يقضى معظم وقته وينفس عن طاقته من خلال اللعب ، ويكتسب من خلاله العديد من المهارات وتنمو لديه العديد من القدرات ولاسيما القدرات النفس لغوية ، ويمكن القول أن اللعب مدخل جوهرى فى تنمية القدرات النفس لغوية نظرا للتشويق والجاذبية وجو المرح الذى يجده الطفل أثناء اللعب.

ويعد اللعب عملية نشطة حيوية ذات طابع معرفى ، تسهم فى تنمية مهارات وقدرات الطفل ولاسيما القدرات النفس لغوية التى تعد العنصر الأساسى فى النمو اللغوى لدى الطفل ، والنمو اللغوى يعتمد على مقدار ما يمتلكه الطفل من قدرات نفس لغوية وتتضمن هذه القدرات وفقاً لاختبار إلينوى الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى ، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اللفظى ، التعبير العملى ، الإكمال القواعدى ، الإكمال البصرى ، التذكر السمعى ، التذكر البصرى ، الإكمال السمعى ، التركيب الصوتى.

يعتبر العلاج باللعب أحد أساليب التى يمكن أن تسهم فى تحقيق التعلم العلاجى والذى يستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية القدرات النفس لغوية لعينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. فموقف العلاج باللعب يوفر للطفل البيئة والمجال لأن يكون تلقائياً فى تصرفاته وفى هذا الوسط يمكن للطفل أن يلعب أدوار متعددة من خلال اللعب لا يستطيع أن يلعبها خارج هذا الوسط ، وهذه الطريقة تساعده على زيادة فهمه لذاته بشكل واقعى.

ويعد العلاج باللعب وسيطاً تربوياً مع الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم يجرى من خلاله التطور المعرفى ، وفهم منطق الألعاب ، وقوانينها ، لذلك فالمواءمة مع اللعبة وقوانينها تتطلب منه استيعاباً لمكونات اللعبة ، والعلاقات الداخلية البنيوية الممثلة للمعانى المكونة للعبة.

ويستخدم بعض العلماء مفهومى الإرشاد باللعب والعلاج باللعب على نحو تبادلى حيث إن المفهومين فى جوهرهما يقومان على توظيف أنشطة اللعب وخاماته وأدواته بطريقة هادفة لتخليص الطفل من الاضطرابات السلوكية والنفسية .

ويرى **حامد زهران** أن الإرشاد باللعب يعد أداه علاجية نفسية مهمة للأطفال المشكلين أو المصابين باضطرابات نفسية ، وبالتالى لابد من تجهيز حجرة اللعب بأدوات اللعب المتنوعة الشكل والحجم والموضوع ، لتمثيل الشخصيات المهمة فى حياة الطفل التى توجد فى مجاله السلوكى(**حامد زهران ، 2005، 310-311).**

وترى **سلوى عبد الباقى** أن الإرشاد باللعب يسمح للطفل بالمشاركة والتفاعل وبالاسترخاء أيضاً ، فمعظم الألعاب لها قيمة علاجية واللعب نشاط إيجابى معقد يعبر فيه الطفل عن وعيه الشعورى واللاشعورى وللعب العديد من الإستخدمات العلاجية والإرشادية منها (1) يمكن استخدام اللعب فى التشخيص ، (2) يمكن استخدام اللعب لتأسيس أو إقامة علاقة إيجابية مع الطفل (3) يمكن استخدام اللعب بإعتباره فترة راحة وإستمتاع للطفل(4) يمكن استخدام اللعب فى اكتساب مهارات تفيد الطفل مستقبلا **(سلوى عبد الباقى ، 2005،175-176).**

ويرى **كل من (محمد خطاب ، أحمد حمزة، 2008، 31)** أن العلاج باللعب من الطرائق المهمة فى دراسة وتشخيص وعلاج مشكلات الأطفال ، بوصفه أحد مناهج العلاج النفسى للأطفال بسبب عدم نموهم اللغوى والعقلى والإنفعالى المناسب بالقدر الذى يمكنهم من استبصار مشكلاتهم على النحو الذى يتحقق للكبار ، فاللعب يعد أداة علاجية نفسية مهمة للأطفال الذين يعانون من مشكلات أو المصابين باضطرابات سلوكية ، مما يساعد الطفل على فهم نفسه وفهم العالم من حوله وإقامة علاقات اجتماعية فعالة مع غيره سواء من الرفاق أو الأخوة أو الوالدين.

كما تشير **كريمان بدير** إلى أن القيمة العلاجية للعب تتضح فى (1) تسهيل إقامة علاقة علاجية مع الطفل ، (2) إثارة وتشجيع التنفيس الإنفعالى ، (3) المساعدة فى تنمية الاستبصار، (4) إتاحة الفرص لاختبار الواقع ، (5) تهيئة الفرص للتسامى بسلوك الطفل من السلوكيات العدوانية للأنشطة والمهارات الحركية المتضمنة فى اللعب**(كريمان بدير ، 2012، 221-222).**

وقد حدد شافير (1993) فوائد العلاج باللعب كما يلى:

1-**التغلب على المقاومة:** يساعد اللعب على تيسير تواصل المرشد النفسى مع الأطفال ، حيث إنه يعد المدخل الوحيد لمشاركة الطفل فى عملية الإرشاد ، وتكوين العلاقة بين المرشد والأطفال.

2- **التواصل:** اللعب يسمح بوجود وسيط طبيعى للتعبير عن الذات ، كما يسمح للمرشد بالتعرف على لغة الطفل ، وكذلك مراقبة ومشاهدة أنشطة الطفل بشكل طبيعى ومرن.

3-الكفاءة : اللعب يشبع حاجة الطفل للبحث والإتقان ، والإحساس بتحقيق الذات ، كما أنه يبنى ثقة المرشد فى الطفل من خلال قيام الطفل بمهام اللعب.

4- التفكير الإبداعي: مثل تعلم مهارات حل المشكلات ، وتشجيعه على اتخاذ حلول جديدة غير تقليدية للمشكلات المختلفة التى قد تواجهه ، حيث إن اللعب يساعد على إنتاج الطفل للحلول غير المألوفة والتخيلية.

5-**التفريغ الانفعالى :** يلاحظ أن الطفل يظهر انفعالات قوية اثناء اللعب ، مما يساعده على التخلص من الإنفعالات السلبية.

6- **التخلص من الاضطرابات النفسية** فى اللعب يمكن للطفل أن يتعود على التكيف والتوافق مع العديد من الصعوبات من خلال التعبير الإنفعالى المناسب فى مواقف اللعب المختلفة ، كما أن اللعب يتيح للطفل الإحساس بقيمة الفوز والتفوق.

7- **لعب الدور:** حيث إن الطفل بإمكانه أن يمارس أدوارًا عديدة وسلوكيات جديدة أثناء اللعب وتتم تنمية التعاطف مع الآخرين من خلالها.

8-**الخيال:** حيث إن الأطفال يستخدمون خيالهم أثناء اللعب.

9- التعلم الخفى: حيث إن القصص والألعاب والأعمال الفنية ، تساعد على إلقاء الضوء على سلوك الطفل فى المواقف المختلفة وتساعد الطفل على الاستبصار بصراعاته ومخاوفه.

10- تكوين العلاقة مع المرشد : حيث تتكون أثناء اللعب علاقة الطفل مع المرشد ، كما يتعلم الطفل القدرة على الاتصال بالآخرين والتواصل معهم.

11- تنمية العلاقات: اللعب يثرى العلاقات الإيجابية ، حيث إنه يسمح للطفل للاتجاه نحو تحقيق الذات ، وإيجاد علاقات حميمية مع من حوله ، وانشاء علاقات دافئة مع أقرانه.

12- الانفعال الإيجابى : من خلال استمتاع الطفل باللعب وقضاء أوقات ممتعة فى أنشطة اللعب.

13- التخلص من المخاوف : فتكرار أنشطة اللعب تساعد الطفل على خفض القلق والمخاوف لديه ، حيث إن اللعب بالعرائس والمواد الفنية والمواد الأخرى المستخدمة فى اللعب يساعد الأطفال على التعرف على مهاراتهم التى تمكنهم من التصدى للمخاوف ومواجهتها والقدرة على الحفاظ على أنفسهم.

ونجد أن المميزات العلاجية للإرشاد باللعب تتضح فى قدرة العلاج باللعب على دعم جهود المرشدين لمساعدة الأطفال ذوي المشكلات المختلفة ، كمشكلات الإساءة ، العدوان ، التعلق المرضى ، الاكتئاب ، الانفعال ، المخاوف ، والعنف الاسرى **(Thompson & Henderson, 2007,415-416)**

كما حدد حامد زهران(2005، 323) فوائد العلاج باللعب فى كونه يتيح فرصة التعبير عن الدوافع والرغبات والإتجاهات والمشاعر والصراعات والإحباطات وعدم الأمن والقلق والتصريف والتنفيس الانفعالى وإزاحة المشاعر مثل الغضب والعدوان إلى أشياء أخرى بديلة والتعبير عنها تعبيراً رمزياً مما يخفف التوتر الانفعالى عند الطفل ، كما يبين اللعب للطفل أن ما لديه من مخاوف ومشاعر بالذنب واتجاهات عدوانية ليست

من الخطورة كما يجسمها له خياله فتخف وطأتها وتقل حساسيته لها ،كما يعلم الطفل كيف يعبر عن انفعالاته بصورة واقعية.

ويوضح شحاتة سليمان (2007، 278-267) استخدامات اللعب فى العلاج النفسى كما يلى:

1- **اللعب والتفريغ الإنفعالى:** يتخلص الطفل عن طريق اللعب من التوتر الذى يتولد لديه نتيجة القيود والضغوط المختلفة التى تفرض عليه كما يشكل اللعب وسيلة من أحسن الوسائل للتخلص من الكبت أى أن الإتزان يحدث بعد أن يتخلص الطفل عن طريق اللعب من التوتر ومن الكبت ، فالطفل الذى يعاقبه الكبار بالضرب ويعجز عن الرد على ذلك بضربهم يشعر بالتوتر واختلال التوازن من الناحية الانفعالية فيحاول إستعادة التوازن والتخلص مما لحقه من توتر من خلال اللعب.

2-**اللعب وتعلم مهارات الدور:** إن اللعب يؤدى دوراً مهمًا فى بناء وتنشئة الطفل اجتماعياً وانفعالياً ، فالطفل يتعلم من خلال اللعب مع الآخرين ومشاركتهم فى أداء الدور والإلتزام بقواعد الألعاب وقوانينها ، والتعاون والإيثار والأخذ والعطاء واحترام حقوق الآخرين وأدوارهم كما يكتسب مهارات العمل الجماعى ويتخلى عن الأنانية والتمركز حول الذات ويكتسب الاتجاهات الاجتماعية التى تيسّر تفاعله مع الآخرين وتكيفه مع البيئة التى يعيش فيها ، والواقع أن اللعب بأشكاله يقوم بدور بارز فى تكوين النسق الأخلاقى أو القيمى للطفل وهذا النسق يستمد أصوله من ممارسة أنشطة اللعب فى وسط إجتماعى بالتفاعل مع الأطفال الأخرين.

3-**التشخيص من خلال اللعب:** قد يتعرض الطفل فى أثناء تفاعله مع الظروف المحيطة به إلى أنواع من الكبت أو الإحباط أو الفشل وغيرها من الانفعالات السلبية التى لا يتمكن من التخلص منها بالطرق الطبيعية غير المألوفة أو المخالفة للتقاليد والقيم الأخلاقية فإذا عاقبه معلمه أو اعتدى عليه من هو أكبر منه لا يستطيع الرد على العقاب والعدوان بأن يعاقب معلمه فيلجأ للعب حيث يجد فرصة لتفريغ شحنات الغضب والطاقة الزائدة.

وكثيراً ما تؤدى أساليب الكبار الخاطئة فى تربية الصغار والتعامل معهم إلى بعث القلق والتوتر والخوف فى نفوسهم وقد تؤدى بعض الأحداث الأسرية إلى إحباطات وتوترات وخبرات سلبية تعرض نفسية الطفل للقلق والاضطراب.

4-اللعب والتعلم: حيث يعد اللعب هو أسلوب فى التربية لأنه يراعى طبيعة الطفل ، فهو فرصة طيبة للقيام بنشاط تعليمى منتج ، وقد قامت منتسورى بإنشاء بيوت للأطفال يتعلمون فيها القراءة والكتابة والعد عن طريق اللعب ، ويكتسب الطفل من خلال اللعب الكثير من المعارف والحقائق.

ومن خلال العرض السابق لفوائد اللعب تتضح أهمية اللعب كمدخل ارشادى علاجى تعليمى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وتعرض الباحثة بالجدول التالى بعض فوائد اللعب للأطفال المعاقين عقلياً .

جدول (2) فوائد اللعب للأطفال المعاقين ذهنيًا (إعداد الباحثة) .

الأهمية المعرفية	الأهمية المهارية والسلوكية	الأهمية التشخيصية والعلاجية
1- تنمية الانتباه السمعى والبصرى. 2 – تنمية الانتباه المشترك للطفل. 3 – تنمية القدرة على إدراك المفاهيم المعرفية. 4 – تنمية القدرة على حل المشكلات. 5 – تنمية مهارات الفهم والتحليل والتركيب. 6 – تنمية مهارات التفكير المنطقى.	1- تنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى والتواصل مع الآخرين. 2- تنمية مهارات رعاية الذات. 3- تنمية مهارات التكيف والتوافق. 4- تنمية القدرة على احترام الدور. 5- تنمية القدرة على احترام ملكية الآخرين. 6- تنمية القدرة على اتباع القواعد والتعليمات. 7- ادراك قيمة الوقت .	1- تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف بالجوانب المعرفية والادراكية 2- تشخيص الاضطرابات الانفعالية والوجدانية 3- علاج نفسى وسلوكى يهدف للتفريغ الانفعالى للطفل.

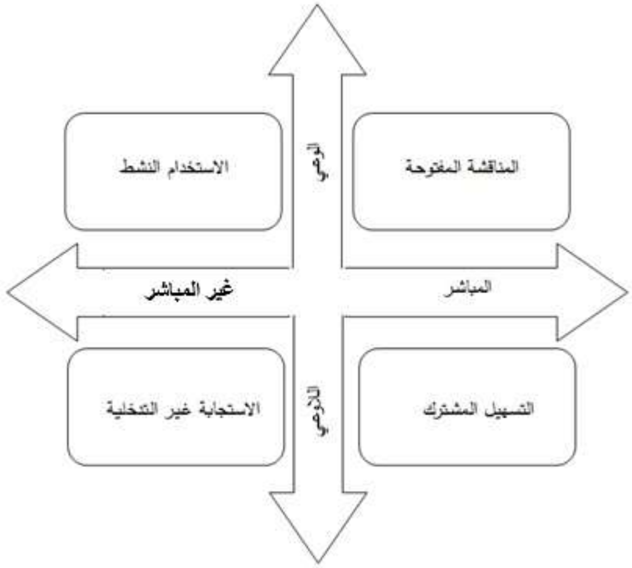
كما ترى الباحثة إمكانية توظيف أنشطة اللعب المختلفة فى تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الأطفال المعاقين ذهنياً لاسيما أن اللعب نشاط محبب للأطفال يمكن أن يكون محتواه ذو طابع عقلى معرفى بحيث يسهم فى تنمية القدرات النفس لغوية اللازمة لاكتساب اللغة على الوجه الأمثل.

ح- نماذج العلاج باللعب.

تتعدد نماذج العلاج باللعب وفقا للمنحى أو التوجه النظرى للنموذج المستخدم كذلك وفقا للغرض من النموذج كما أن نموذج العلاج باللعب الذي يستخدمه معالج اللعب يختلف اعتمادا على التدريب المحدد للمعالج والتوجه النظري له.

فالمنهج الأكثر تقليدية هو المنهج الذى يتحرك فيه المعالج وفقا للطفل.وهناك منهج أخر يكون فيه المعالج كخبير ويستخدم أساليب أكثر توجها، مثل العلاج المعرفي السلوكي (**Derios,kafeet,2012**) والعلاج الوصفي باللعب جودر–براون (**Gooder-Brown,2010**)، وقد أدى هذا التمايز بين المنهج التوجيهي وغير التوجيهي إلى تطوير نماذج أخرى تتضمن كلا من أنماط الاندماج مع الطفل.

ويعد نموذج الأبعاد مثال للنماذج الحديثة وهو نموذج تكاملي يظهر كيفية استجابة المعالج للاحتياجات المحددة للعميل من خلال دراسة الاحتياجات العلاجية والتى تحدث على بعدين: البعد الواعي/ اللاوعي والبعد التوجيهي/ غير التوجيهي والتى تظهر من خلال الشكل التالى:



Yasenik and Gardener's Play Therapy Dimensions Model.

شكل(3) يوضح نموذج يازنك وجاردنر لابعاد اللعب (Landreth,2012)(ترجمة الباحثة)

- الاستخدام النشط (الواعي / غير المباشر)
- مناقشة مفتوحة واستكشاف (واعى / مباشر)
- الاستجابة غير التدخلية (اللاوعي / غير المباشر)
- التسهيل المشترك (اللاوعى/ المباشر).

ز–الدراسات السابقة التي تناولت العلاج باللعب.

أجريت العديد من الدراسات حول العلاج باللعب وفعالية استخدامه مع العديد من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهما اختلفت نوعية الإعاقة ودرجتها[3] ، وذلك لأن أنشطة اللعب من الأنشطة المحببة والجذابة للأطفال لأنها تتسم بالتشويق والحرية والتلقائية والعديد من المميزات وفيما يلى عرض لبعض الدراسات التى هدفت لقياس فعالية العلاج باللعب.

ففى دراسة **زينب السماحى (2005)** بعنوان "**فعالية برنامج للعب الموجه فى تنمية بعض جوانب النمو العقلى المعرفى لدى أطفال الروضة**"، وتكونت عينة البحث من(60) طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة

---

[3] اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت العلاج باللعب وذلك للاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة ومن الدراسات الاجنبية : (Wilkes, Cordier, Bundy, Docking, Munro, 2011; Almeraisi & Jasem,2010; Ray,Schottelkorb,Tsai, 2007; Blinn,2000; Lonnie,1997)

ومنالدراسات العربية : (حميده عبدالامير، 2013؛ أسامة خضر ،2010 ؛ ولاء محمد ، 2010؛ نهاد الهذيلى ، 2005 ؛ صفاء عبد العزيز ،2002؛ منال عبدالحافظ ،2002)

بورسعيد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-5) أعوام ، وانقسمت العينة لمجموعتين مجموعة تجريبية (30) طفلًا (15 ذكور ، 15 إناث) ، ومجموعة ضابطة (30) طفلًا ، (15 ذكور ، 15 إناث) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عندى مستوى (0.01) بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى اختبار التصنيف لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى اختبار التسلسل لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبارى التصنيف والتسلسل لصالح القياس البعدى.

أما فى دراسة لكل من **مازن عبدالهادى ، فلاح جعاز، نغم صالح (2006)** بعنوان" **استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض أنواع صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر 9 سنوات**" ، اختيرت عينة البحث بالطريقة العمدية لتلاميذ المدارس الابتدائية ممن يعانون صعوبات التعلم في مدرسة صفد الابتدائية في محافظة بابل حيث بلغ عدد أفراد العينة ١٦ تلميذ بعمر ٩ سنوات , تم تقسيم العينة إلى مجموعتين كل مجموعة تضم (8) تلاميذ لصعوبات التآزر الحسي الحركي والمجموعة الثانية تضم(8) تلاميذ لصعوبات التوازن الحركي العام .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية وللمجموعتين صعوبات التآزر الحسي الحركي والتوازن الحركي العام ولصالح الاختبارات البعدية بعد استخدام العلاج باللعب ، كما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية في الاختبارات البعدية بين مجموعة (التآزر الحسي الحركي) ومجموعة التوازن الحركي العام لصالح مجموعة التآزر الحسي الحركي.

وفى دراسة **عبد النبى حامد (2008)** بعنوان" **فاعلية برنامج تكاملي للعلاج باللعب و العلاج الظلى في تخفيف التلعثم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (14) طالب (7 ذكور، 7 إناث) ، وقد أثبتت النتائج فاعلية برنامج تكاملي للعلاج باللعب والعلاج الظلى فى تخفيف حدة التلعثم لدى تلاميذ الحلقةالأولى من التعليم الأساسي.

وقد أجرى **محمد خطاب (2010)** دراسة بعنوان" **فاعلية برنامج علاجى باللعب فى خفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال المتاخرين عقليا**" هدفت الدراسة الى الكشف عن أهم الاضطرابات السلوكية شيوعا لدى الأطفال المتاخرين عقليا، كذلك إعداد مجموعة من الأنشطة والألعاب لخفض الاضطرابات السلوكية ، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتراوح معاملات ذكائهم ما بين (70-50) على اختبار ستانفورد بينية، استخدم الباحث مقياس الاضطرابات السلوكية ، واستمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، اختبار ستانفورد بينية ، والبرنامج العلاجى باللعب، كما استخدم الباحث المنهج التجريبى ، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة بعد تطبيق البرنامج فى اتجاه خفض حدة الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس البعدى.

وفى دراسة **محمود سعيد (2011)** بعنوان" **فاعلية برنامج قائم على اللعب فى تنمية مهارات التعبير اللغوى لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم**" ، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ وتلميذة من المعاقين عقليا تتراوح أعمارهم ما بين(12–8) عامًا ، واستخدم الباحث فى البرنامج فنيات التعزيز ، التشكيل ، النمذجة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى مهارة التعبير اللغوى لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج فى مهارة التعبير اللغوى لصالح التطبيق البعدى.

وفى دراسة اخرى قامت بها **لمياء بيومى** (2014) بعنوان " **فاعلية برنامج علاجى باللعب قائم على الضبط الذاتى لخفض السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم**"، هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجى باللعب قائم على الضبط الذاتى لخفض السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، تكونت عينة الدراسة من (12) طفلًا بالمجموعة التجريبية ، استخدمت الدراسة مقياس السلوك الفوضوى وبرنامج العلاج باللعب ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوى لصالح المجموعة التجريبية ، كما توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين البعدى والتتبعى.

وفى دراسة قامت بها كل من **بارسون واندرسون وستاجنى Parson, Anderson , Stagnitti (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج باللعب من خلال دراسة مسحية للدراسات القائمة على العلاج باللعب فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة وقد أكدت الدراسة على أن العلاج باللعب هو المدخل العلاجي القائم على أساس اللعب كوسيلة طبيعية للطفل للتعبير عن الذات، وبناءًا على عمل أكسلين، أوكلاندر، لاندريث وغيرها، هو نهج غير لفظي في المقام الأول، يمكن استخدامه مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين(2 إلى 12) .

وقد استخدمت الدراسات القائمة على العلاج باللعب الرمل والدمى والطين، والفن، والرقص والموسيقى. كما أكدت الدراسات على وجود علاقة آمنة وقابلة للتنبؤ بين الطفل والمعالج والتى تعد أمرًا بالغ الأهمية، لكي يشعر الطفل بالأمان والمقبولية والحرية في البحث والنمو،وقد تم تقييم الدراسات باستخدام بعض الأدوات مثل استبيان جودمان للقوة والصعوبة ، حيث أشارت النتائج إلى أن حوالي 80٪ من الأطفال انخفاضا في السلوكيات غير الملائمة، حيث يتم قبول العلاج باللعب على نطاق واسع، إن العلاج القائم على العلاج لديه قاعدة أدلة متزايدة

وفعالة في معالجة الصعوبات بما في ذلك القضايا النفسية الاجتماعية، والاضطرابات السلوكية، والأمراض المزمنة، والصدمات النفسية، والإيذاء، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والقلق، والإجهاد، والاكتئاب، والحزن والخسارة.

وفى دراسة أجراها كل من **كاتشالكى وفيجربور** kachalaki, Faghirpour(2015) بعنوان " **فاعلية العلاج باللعب فى تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والحركية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم** " هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العلاج باللعب في تنمية المهارات في مجالات التحصيل المعرفي والاجتماعي والسلوكي والأكاديمي للطلاب ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد اجريت الدراسة على عينة عددها (30) طفلًا من المعاقين عقليا والقابلين للتعلم (14 ذكور و 16 الاناث). وقد استخدمت الدراسة اختبار الادراك البصرى لماريا فروستينج ، اختبار جودانف ، مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، اختبارات النمو المعرفي لبياجيه. وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية العلاج فى اكساب الأطفال المفاهيم المعرفية " الطول، الوزن، والحجم"، تحسين مهارات التناسق البصرى الحركى، تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي و المهارات الحركية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

وفى دراسة قام بها **بهارتى ومالهى وكانديلول** (2016)**Bharti, Malhi, Khandelwal** بعنوان "**استخدام العلاج باللعب لتقليل الحاجة للتخدير وخفض المحاولات العشوائية أثناء إجراء التصوير بالرنين المغناطيسي للاطفال** " هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية التدخل بالعلاج باللعب على حاجة الأطفال إلى التخدير تكونت عينة الدراسة من مجموعة من 97 طفلًا بالمرحلة العمرية من 4 –10 سنوات ، وقد تضمن البرنامج التدريبى تدريب الأطفال باستخدام العرائس والدمى والمجسمات والانتظار دون حركة والوقوف لمدة 5 دقائق وتقليد النموذج واستخدام مجسم لجهاز الرنين المغناطيسي وإعادة سرد خطوات المسح الضوئى واستخدام اللعب التظاهرى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن 49% من الأطفال لم يكونوا بحاجة إلى التخدير مما يشير إلى أهمية العلاج باللعب وقد أوصت الدراسة باستخدام العلاج باللعب بعيادات المستشفيات لتخفيف الحاجة إلى التخدير والذى يشكل خطورة على الأطفال.

وفى دراسة مسحية قائم بها كل من **جنسن وبيسن وجرهام** (2017) **Jensen, Biesen, Graham** هدفت إلى تحليل الدراسات القائمة على العلاج باللعب مع التاكيد على النتائج ، تم تحليل حوالى 100 دراسة استخدمت العلاج باللعب وذلك لتحديد مدى فاعلية البرامج القائمة على اللعب فى الوصول إلى النتائج المتوقعة للدراسات ، وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثير متوسط للتدخلات بالعلاج اللعب عبر (44) دراسة بينما تم حذف أربع دراسات لهم تأثير مرتفع جدا ، كما أظهرت (36) دراسة أثر معتدل مما يتفق مع نتائج الدراسة المسحية الحالية ، كما أكدت الدراسة الحالية على أن الدراسات القائمة على العلاج باللعب لا تعتمد على مبدأ العشوائية فقد أشارت الدراسات التى استخدمت العلاج باللعب إلى استخدام عينات مقصودة غير عشوائية ، أما بالنسبة للبحوث

المتعلقة بتدخلات العلاج باللعب فقد وجدت الدراسة الحالية أن تلك البحوث لم تستخدم معايير التشخيص كجزء من أدوات الدراسة أما بالنسبة للنتائج فقد اختلفت النتائج وفقا للاجراءات والأدوات المستخدمة وقد أظهرت نتائج العلاج باللعب فعالية أكبر فى حالة تطبيق البرنامج مع أفراد الاسرة أو مشاركة الوالدين.

ط- خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة فى هذا المحور عددًا من الدراسات السابقة التى تناولت برامج متنوعة للعلاج باللعب استخدمت فى سياق معرفى أو نفسى تشير معظمها إلى أهمية اللعب بالنسبة للأطفال حيث إنهم مفطورون على حب اللعب والاستكشاف مما يسهم في نموهم النفسى والانفعالى والاجتماعى.

وترى الباحثة من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة فاعلية العلاج باللعب فى تنمية العديد من الجوانب النفسية والمعرفية لدى الأطفال سواء العاديين أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما تجد أن العلاج باللعب تم استخدامه للعديد من الأغراض سواء الأغراض التشخيصية أو الأغراض التنموية أو التدريبية والعلاجية حيث تم استخدامه لخفض المشكلات السلوكية للأطفال ، خفض السلوك الانطوائى، خفض الاضطرابات السلوكية، و خفض السلوك الفوضوى ، كذلك اشتملت الأغراض التنموية على تنمية بعض جوانب النمو العقلى المعرفى ، تنمية التفكير الابتكاري ، تنمية المهارات في مجالات التحصيل المعرفي والاجتماعي والسلوكي والأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ، تنمية مهارات التعبير اللغوى لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم

وفى استخدام على نطاق أكثر تعقيدا للعلاج باللعب فى خفض الإحساس بالألم قد تم استخدامه لتقليل الحاجة إلى التخدير لإجراء إشعات الرنين المغناطيس للاطفال مما يشير إلى أهمية هذا النوع من التدخل خاصة مع الأطفال ، وهذا ما دفع الباحثة لإعداد برنامج علاج باللعب فى تنمية القدرات النفس لغوية Psycholinguistic Abilities لعينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، خاصة وأن مدخل اللعب Play Approach من المداخل التى تتسم بالجاذبية والتشويق والثراء المعرفى للطفل.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى أنه كلما قل أعداد الأطفال المعاقين ذهنيًا المشاركين فى البرنامج العلاجى باللعب تمكن الباحث من تطبيق فنيات البرنامج حيث تحتاج الكثير من حالات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى دراسة حالات فردية للتعامل مع قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة ، كما أن لبرامج العلاج باللعب العديد من الآثار التى تظهر أثناء البرنامج التدريبى وتسهم فى تحسن الحالة النفسية والانفعالية للمشاركين فى البرنامج ، وكلما زاد حجم العينة أصبح من الصعب على الباحث رصد تلك الجوانب.

وفيما يتعلق بالأدوات المستخدمة فقد تنوعت الأدوات المستخدمة بالدراسات التى تم عرضها، وكذلك الفنيات المستخدمة ما بين أدوات لضبط المتغيرات وبرامج علاج باللعب أو أنشطة قائمة على اللعب ، ترى الباحثة أن كثيرًا

من الدراسات القائمة على العلاج باللعب تفتقر إلى الفنيات الأساسية التى يقوم عليها العلاج باللعب، حيث تناولت بعض هذه الدراسات العلاج باللعب فقط على أنه اصطفاف أو سرد لمجموعة من أنشطة اللعب على استحياء خارجا عن إطار وأساسيات وخطوات العلاج باللعب كواحدة من الفنيات والإجراءات العلاجية التى تتطلب تظيم للبيئة وللمرشد والمسترشد واعتبارات الأسس والنماذج العلاجية وأنماط اللعب المتطلبه وفقًا لتوجهات الطفل وميوله والغرض من استخدام الفنيات المرتبطة بالبرنامج التدريبى ، كذلك أظهرت الدراسات أن كثيرًا من أنشطة اللعب مخطط لها مسبقا دون تحديد لمستوى مدخلى للطفل قائما على قدراته يقوم الباحث بدور الموجه والميسر للعب وليس القائد للعبه فمن أساسيات العلاج باللعب إتاحه الفرصة للطفل للاختيار ما بين الأنشطة .

كما لاحظت الباحثة أن كثيرًا من الدراسات استخدمت بعض الفنيات التى تثرى البرنامج العلاجى باللعب ففى **دراسة لونى (Lonnie, 1997)** تضمنت الدراسة فنيات لعب الدور وتحمل المسئولية والعمل الجماعى ، والتدريب على المهارات الإجتماعية، وفى دراسة **محمود سعيد (2011)** استخدم الباحث فنيات التعزيز ، التشكيل ، النمذجة ، و استخدام اللعب التظاهرى ، كما تنوعت أنماط اللعب بين اللعب الحر واللعب الفردى والجماعى كما فى دراسة **نهاد الهذيلى (2005)** ، كذلك استخدام العرائس والدمى والمجسمات وتقليد النموذج واستخدام المجسمات وذلك فى دراسة بهارتى ومالهى وخانديلوال (Bharti, Malhi, Khandelwal(2016

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة فمن خلال العرض السابق ترى الباحثة فاعلية البرامج العلاجية باللعب فى تحقيق اهداف الدراسة حيث أن اللعب هو وظيفة الطفل يخفف ويقلل الضغط على الطفل ،كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يتأثرون ببيئة اللعب والتى تثرى حواسه وتحفز على تنمية المهارات والقدرات المعرفية فقد أثبتت نتائج الدراسات فعالية العلاج باللعب فى خفض وتقليل حدة النشاط الزائد لدى الأطفال.

وترى الباحثة أن الطفل من خلال اللعب تصبح حركته هادفه تخرج مالدية من طاقة زائدة ،كما يستطيع الطفل أن يتعلم من خلال الحركة باللعب حدود جسمه وابعاد البيئة المحيطة مما يزيد من وعيه بوظيفة الحركة ،كما يجد فى انشطة اللعب فرصة للجلوس والاستمتاع دون الحاجة الى الحركة، وذلك ما أكدته نتائج دراسة **صفاء القوشى (2002)** إلى خفض السلوك الانطوائى لدى ضعاف السمع من خلال اللعب حيث أكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى السلوك الانطوائى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى السلوك الانطوائى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

كما أكدت النتائج فعالية العلاج باللعب فى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال كدراسة **منال جابر(2002)،** دراسة **راى وآخرون (Ray,Schottelkorb,Tsai, 2007)** والتى أكدت وجود تحسن واضح فى النشاط الزائد وسمات شخصية الأطفال ذوي النشاط الزائد ، ودراسة **الميراسى وجاسيم (Almeraisi & Jasem,2010) التى**

اشارت إلى وجود فروق دالة عند (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى وبعده لصالح القياس البعدى ، مما يشير إلى فاعلية العلاج باللعب المعرفى السلوكى فى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال، **ودراسة ويلكس وآخرون (Wilkes & et al, 2011)** التى توصلت إلى فاعلية استخدام اللعب والنمذجة من خلال الأقران ومشاركة الوالدين فى خفض النشاط الزائد للأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى النشاط الزائد قبل تطبيق التدخل القائم على اللعب وبعده لصالح القياس البعدى.

كما توصلت نتائج دراسة محمد خطاب (2010) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج فى اتجاه خفض حدة الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس البعدى.

كما توصلت نتائج الدراسات القائمة على العلاج باللعب إلى فاعلية العلاج باللعب فى خفض حدة المشكلات السلوكية كالسلوك الانطوائى السلوك الفوضوى لدى المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم ، كذلك خفض التلعثم ، كما فى **دراسة صفاء القوشى (2002)** التى أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى السلوك الانطوائى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية عندى مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى السلوك الانطوائى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ونتائج دراسة **لمياء بيومى (2014)** التى توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوى لصالح المجموعة التجريبية ، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين البعدى والتتبعى.

أما فيما يتعلق بالدور التنموى للعلاج باللعب فكما أكدت الدراسات السابقة فاعلية العلاج باللعب فى الحد من المشكلات السلوكية للأطفال كذلك أكدت العديد من الدراسات فاعلية اللعب فى تنمية جوانب شخصية الطفل العقلية والمعرفية والاجتماعية ومهرات التفكير والتحصيل الدراسى والاكاديمى لذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم وذلك ما أكدته نتائج دراسة كل من **لونى (Lonnie, 1997)** والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى النشاط الزائد قبل تطبيق التدخل باللعب وبعده لصالح القياس البعدى ، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى النشاط الزائد بعد التدخل باللعب لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة **زينب السماحى (2005)** أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى اختبار التصنيف لصالح المجموعة التجريبية ، كما

وجدت فروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى اختبار التسلسل لصالح المجمموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبارى التصنيف والتسلسل لصالح القياس البعدى ، وتوصلت **نهاد الهذيلى (2005)** الى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التفكير الابتكارى بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعة التجريبية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى التفكير الابتكارى لصالح القياس البعدى.

كما اشارت **ولاء محمد (2010) وكاتشالاكى وفيجربور kachalaki, Faghirpour(2015)** إلى فاعلية العلاج باللعب فى المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين ، كما توصلت نتائج دراسة **محمود سعيد (2011)** الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى مهارة التعبير اللغوى لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج فى مهارة التعبير اللغوى لصالح التطبيق البعدى.

كما توصلت نتائج دراسة **مازن عبد الهادى وآخرون (2006) الى** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعيدة وللمجموعتين صعوبات التآزر الحسي الحركي والتوازن الحركي العام ولصالح الاختبارات البعدية بعد استخدام العلاج باللعب ، كما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية في الاختبارات البعدية بين مجموعة (التآزر الحسي الحركي) ومجموعة التوازن الحركي العام لصالح مجموعة التآزر الحسي الحركي. ، كما استخدم **شحاتة الفقى (2010)** اللعب الجماعى فى تحسين التكيف الاجتماعى للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم .

المحور الثانى:القدرات النفس لغوية Psycholinguistic Abilities .

أ–مفهوم القدرات النفس لغوية

تعد القدرات النفس لغوية من الموضوعات الحيوية فى مجال علم النفس التربوى بصفة عامة ومجال علم النفس اللغة بصفة خاصة ، حيث إن اكتساب اللغة ونمو القدرات اللغوية يتوقف على مقدار ما يحققه الفرد من قدرات نفس لغوية ، وكلما انخفضت القدرات النفس لغوية لدى الفرد واجه صعوبات فى اكتساب اللغة بطريقة سليمة.

ويشير **السيد سليمان(2003)** الى أن العمليات النفسية توجد متوسطة بين نظم المدخلات ونظم المخرجات الحسية.

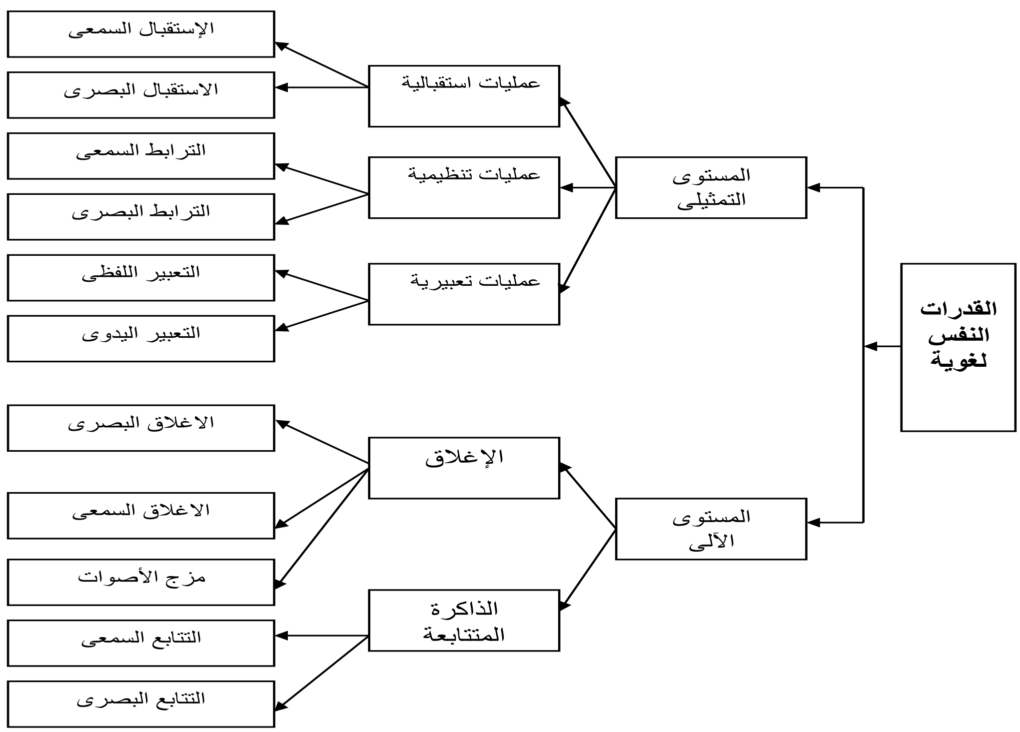
يعرف **معمر الهوارنة (2012، 80)** القدرات النفسية اللغوية بأنها قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى مكونات أبسط منها، وتتمثل في اختبار قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة، والتعبير عن أفكاره، وعن الأشياء التى يطلب منه تفسيرها في كلمات منطوقة وإكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي، والقدرة على الربط بين الكلمات المنطوقة بطريقة ذات مغزى.

ويعد اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية أهم الاختبارات فى قياس القدرات النفس لغوية والذي طوّره "**كيرك ومكارثي**" فى بداية الستينات من القرن العشرين ، وقد صمم هذا الاختبار بغرض قياس القدرات النفس لغوية التي يعتقد أنها ضرورية لفهم واستخدام اللغة المنطوقة،وقد شاع استخدام طرائق التدريس القائمة على المفاهيم النفس لغوية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حقبة الستينيات، وهذا الاتجاه التشخيصي العلاجي اعتمد أساسا على فكرة أن الأطفال لديهم جوانب قوة وجوانب ضعف في القنوات الحسية، وأن عملية التعليم يجب أن تأخذ فى الاعتبار هذه القنوات الحسية التي يستخدمها الطفل عند التخطيط للتدريس.

واستمر رواج اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية وطرائق التدريس والتدريب التي انبثقت عنه حتى منتصف السبعينيات، إلى أن بدأت مجموعة من الباحثين التساؤل عن فعالية هذا الاختبار والبرامج المنبثقة عنه، وبخاصة لأن دلالات ثبات هذا الاختبار كانت منخفضة.

ب–أنواع القدرات النفس لغوية.

أكد **السيد سليمان(2010)** أن بطارية الإلينوى للقدرات النفس لغوية قامت فى تصميمها على نموذج اسجود النفس لغوى ، وهى بطارية تتكون من اثنى عشر اختبارًا ، تستخدم بهدف تشخيص صعوبات اللغة، والتباعد الداخلى لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين أربع إلى عشر سنوات .



شكل (4) التنظيم الهرمى للقدرات النفس لغوية

(Ramanaiah, O'Donnell& Adams, 1978:521)

وفيما يلى عرض للقدرات النفس لغوية وفقا لنموذج أسجود:

1-الاستقبال السمعى Auditory Reception:

تلعب حاسة السمع دوراً أساسًا فى عملية التواصل والنمو اللغوى لدى الطفل ، حيث تمكنه من اكتساب اللغة الشفهية(الكلام) من الوسط المحيط به ، وتكون الحصيلة اللغوية التى يستخدمها عندما يؤهله مستوى نضجه من ممارسة الكلام(شاهين رسلان، 2010، 69).

ويعرف الاستقبال السمعى بأنه قدرة الطفل على تلقى المثيرات السمعية الصوتية كالكلمة المنطوقة وفيها يقوم الفرد باستقبال المثيرات الصوتية المختلفة من خلال حاسة السمع ، ويمكن أن تقاس لدى الطفل بأن نلقى عليه بعض الأسئلة وعليه أن يجيب عنها بنعم أو لا مثل "هل تأكل الكلاب؟ ، هل يتسلق الأولاد الأشجار؟ ، هل يتزوج الناس؟ ، هل تسقط أوراق الشجر فى فصل الصيف؟، هل يطفو الحجر على سطح الماء؟ ، هل تحدد القواميس معانى الكلمات؟ ".

وقد رأت الباحثة أن استخدام المفردات السابقة فى قياس قدرة الطفل على الاستقبال السمعى قد تكون غير دالة حيث يتأثر أداء الطفل واستجابته على المفردة بما يتجاوز مرحلة الاستقبال السمعى ويتطلب استخدام عمليات عقلية معرفية اخرى قد تكون أعلى درجة فى الهرم المعرفى من الاستقبال السمعى فالطفل الذى لا يعرف القاموس مثلا قد لا يستطيع الاستجابة بشكل صحيح اذا ما كان القاموس يحدد معانى الكلمات أم لا؟ لذا استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية مفردات تعتمد على سماع الصوت فقط ثم إصدار الاستجابة المناسبة فى محاولة لخفض تأثير العمليات المعرفية الاخرى.

2-الاستقبال البصرى Visual Reception :

هى قدرة الطفل على تلقى المعلومات من الرموز البصرية وهى قدرة الفرد عن استقبال المثيرات البصرية الموجودة فى البيئة المحيطة به ، من صور وأشكال ورسوم وأشخاص ، ويمكن اختبار قدرة الاستقبال البصرى عند الأطفال بحيث نطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التى يسأل عنها من بين أربع صور معروفة على لوحة أمامه.

3- الترابط السمعى Audio Association:

يشير الى قدرة الطفل على ربط المفاهيم المقدمة اليه شفهيا سواء من خلال المعلم أو من خلال أقرانه ، حيث يعد التداعى السمعى من القدرات النفس لغوية الأساسية فى علمية التعلم داخل الصف الدراسى والتى تنخفض بشكل واضح لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

4-الترابط البصرى Visual Association :

يشير الى قدرة الطفل على ربط المفاهيم المقدمة إليه بصريا وهى من القدرات النفس اللغوية الجوهرية فى السياق التعليمى خاصة أن الطفل يتعرض لمثيرات بصرية متنوعة أثناء التعلم ويحتاج لإستيعاب وفهم وربط تلك المثيرات البصرية.

5- التعبير اللفظى Verbal Expression :

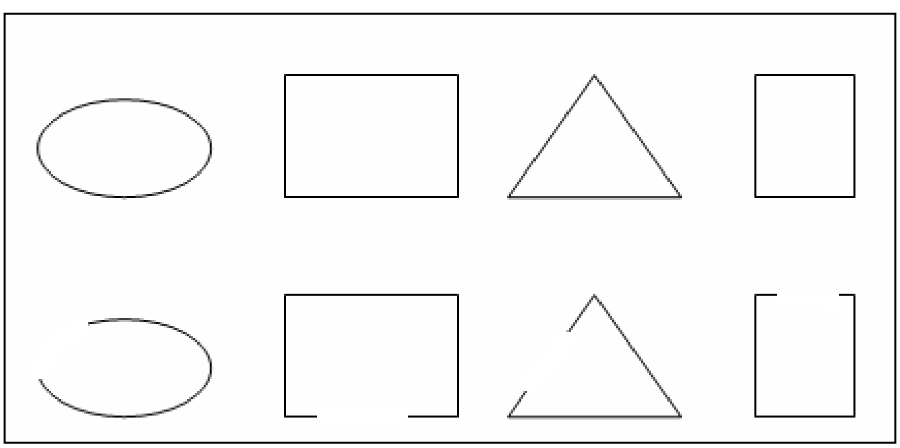
يشير إلى قدرة الطفل على ربط عدد من المفاهيم الحقيقية والمميزة ذات العلاقة ربطًا قويًا بمفاهيم تدور حول موضوعات مألوفة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى التاخر اللغوى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وقد أرجعت دراسة أجراها **سوزا وسوزا وجونسون وسميث D'Souzaa, D'Souzaa, Johnsona, Smith (2016)** هذا القصور أو التاخر فى الكلام لدى أطفال متلازمة داون سندروم ومتلازمة فراجيل اكس ووليام سندروم الى قصور مهارات الإدراك على المستويين السمعى والبصرى لهؤلاء الأطفال مما يشير إلى صعوبات مستقبلية فى اكتساب اللغة.

6- التعبير اليدوى Manual Expression :

يشير الى قدرة الطفل على التعبير عن الأفكار من خلال الإشارات والتعبيرات الحركية ، حيث إن الإشارات اليدوية كرموز تعبيرية تسهم فى توصيل رسالة للمستقبل .

7-الإغلاق البصرى Visual closure :

تتمثل هذه العملية فى الإدراك بملء الفراغ وسد الفجوات فى الموقف التنبيهى لكى يجعل منه شيئا له مغزى، فإذا نظرنا إلى رسم أسد مكون من خطوط غير مكتملة فإننا نميل إلى ملء الفجوات الناقصة فى الرسم (عادل عبد الله، 2004). كذلك هو مكون إدراكى يشير إلى قدرة الفرد على أن يتعرف على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة ومن ثم فإن مهمة الاغلاق البصرى يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى لو كانت ناقصة ، وهو يشير أيضاً إلى قدرة الفرد العقلية على إتمام الشىء(الكل) عندما يفقد جزءًا من أجزائه(**جمال القاسم ، 2000، 87) (السيد سليمان ، 2003، 76-77)**.



شكل(5) نماذج لأشكال يحدث فيها إغلاق بصرى (**جمال القاسم ، 2000، 87**).

وقد أكدت دراسة قام بها **بووت وبل وايفانز وديرستن Boot, Pel, Evenhuis, der Steen(2012)** على وجود علاقة ارتباطية بين انخفاض معامل الذكاء وضعف المعالجة للمعلومات البصرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

8- الإغلاق السمعى Auditory closure:

القدرة على إدراك الأصوات والكلمات الناقصة أو التى حدث لها نوع من التشويش ، ويظهر فى قدرة التلميذ على استيعاب النص أو الجملة بالرغم من النقص الحاصل فيها. **مثال:** عندما يسأل المعلم التلميذ قائلاً: توضأ خالد ثم ذهب إلى......!!

9-الذاكرة السمعية المتتالية Sequential auditory memory:

ويعرفها **احمد سلامة (1996)** على أنها القدرة على تذكر مجموعة مسلسلة من المثيرات السمعية وترتيبها وتنظيمها بشكل متتالى ، مثل ترتيب الحروف أو الأعداد.

يعرفها **شاهين رسلان(2010)** على أنها القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات"

كما يقصد بالذاكرة السمعية المتتالية أو المتعاقبة القدرة على تذكر ترتيب أو تعاقب الفقرات فى قائمة متتابعة من الفقرات كترتيب الحروف الأبجدية ، أو الأعداد ، أو شهور السنة الهجرية أوشهور السنة الميلادية ، أو سور القرآن الكريم ، والأطفال ذوو الإعاقات وصعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب فى التمييز السمعى حيث إنهم لا يستطيعون تنظيم ما يسمعونه بالترتيب (**شاهين رسلان، 2010: 71**).

10-الذاكرة البصرية المتتالية Sequential Visual memory :

تدخل المعلومات البيئية عبر الحواس المختلفة التي منها حاسة الإبصار إلى الذاكرة الحسية باعتبارها أولى مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات ، وهذه المعلومات تكون صورة كاملة مطابقة للمثير ، يتم الاحتفاظ بها لفترة بسيطة قصيرة جداً لتنتقل بعدها إلى الذاكره قصيرة الأمد ، أو تنسى من الذاكرة الحسية ، وتحل محلها مثيرات أخرى بفعل التدفق السريع للمعلومات ، والذاكرة الحسية التى تتطابق مع الاحساس البصرى تسمى الخزانة الأيقونية أو الذاكرة البصرية ، ويقصد بها أن يكون الفرد صورة أيقونية ، أى صورة مصغرة حسية زاهية مطابقة للمثير ، ويتم الاحتفاظ بها فى الذاكرة البصرية لفترة قصيرة ، إلا أنها تضعف وتتلاشى فى أقل من الثانية إذا لم تنتقل إلى مستوى أعلى من عمليات التجهيز والمعالجة، ومنها إلى الذاكرة طويلة الأمد التى يمكنها إبقاء المعلومات إلى الأبد (**شاهين رسلان ، 2010، 85**) .

ويعرف **أحمد سلامة (1996)** الذاكرة البصرية المتتالية على أنها القدرة على تذكر مجموعة مسلسلة من المثيرات البصرية.

11-مزج الأصوات Sounds Blending

يذكر فتحى الزيات (1998) أن مزج الأصوات يشير إلى القدرة على التوليف السمعى أو توليف فونيمية احادية ضمن عناصر أو أصوات أو فونيمات اخرى من الكلمة الكاملة.

وهى قدرة الفرد على مزج صوت واحد مع أصوات أخرى ليكون من خلالها كلمة ذات معنى وتعد هذه المهارات من المهارات الضرورية فى تعلم القراءة والكتابة ، كما أن أى اضطراب فيها ينعكس على القدرة على تعلم القراءة بالطريقة الصحيحة وخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يفتقدون لهذه المهارة حيث يصعب عليهم الاغلاق السمعى بمعنى جمع الكلمات صوتياً ونطقها من خلال إكمال المقاطع الناقصة فيها.

كما يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة ، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات – ر ، أ ، س – لتكوين كلمة " رأس " على سبيل المثال ، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة ، ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة . وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضاً ، فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة.

ويواجه طلبة آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها ، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية.

وتركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها بعضاً على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية ، ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطالب من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

12- الذاكرة العاملة Working Memory:

وترى الباحثة أن الذاكرة العامله من القدرات التى يجب دراستها بوصفها من القدرات النفس لغوية وهى نظام لتخزين المعلومات التى يحتاج الإنسان إلى استدعائها بشكل سريع حيث تبقى المعلومات لمدة ثوانى أو ربما لعدة دقائق ويختلف هذا النظام عن التسجيل وهذه الذاكرة تؤثر تأثيراً حيوياً على الادراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات واستنتاج أو ابتكار معلومات جديدة وتضيف الباحثة الذاكرة العاملة الى القدرات النفس لغوية التى اقترحها نموذج

اسجود الذى سبق عرضه حيث إنها تمثل أحد القدرات المتداخلة والمتشابكة مع القدرات النفس لغوية فلكى يستمر التفاعل والتواصل اللغوى بين الافراد لا يتم الاحتفاظ بالمفردات اللفظية ، كما هى بل يتطلب التفاعل اللفظى عملية معالجة وتعديل واحتفاظ وإضفاء مهام لفظية جديدة فغالبا لا يتطلب التواصل اللفظى استعادة واسترجاع الكلمات فقط كما يحدث بالذاكرة قصيرة الأمد.

فالذاكرة العاملة إلى جانب تمتعها بوظيفة الخزن هذه تتمتع أيضاً بوظيفة المعالجة ، ومن ثم القدرة على المعالجة التى تتطلبها المهمات الجديدة أو الصعبة(نازك ابراهيم ، 2002، 46-47)،

وهذا ما دفع الباحثة لإضافة بعد الذاكرة العاملة لما للتفاعل اللفظى من متطلبات ومهام متعددة لذا فالذاكرة العاملة تعد بعد أساسى من أبعاد القدرات النفس لغوية التى تطرحها الدراسة الحالية.

ويعد ضعف الذاكرة أو انخفاض القدرة على استرجاع المعلومات من أوجه قصور الطفل المعوق ذهنيًا القابل للتعلم ، ومن اللافت للنظر أن هذه الصعوبة لا تظهر فى قدرته على تذكر الأشياء التى حدثت منذ فترة طويلة أى الذاكرة طويلة الأمد ، لذلك فالمشكلة تكمن فى قدرته على استدخال المعلومات فى الذاكرة طويلة الأمد ، فحقيقة ضعف الذاكرة تكمن فى ضعف الذاكرة العاملة أو ضعف الذاكرة قصيرة الأمد **(شاهين رسلان، 2010، 107-109).**

ج-القدرات النفس لغوية من منظور نظرية تجهيز المعلومات.

فى ظل عصر المعلوماتية والتقدم التكنولوجى المذهل لم يعد التركيز على كم المعلومات المكتسبة بقدر الاهتمام بكيفية اكتسابها وتوظيفها توظيفاً سليماً ، وبناء على ذلك ظهرت تطورات ملموسة فى مختلف فروع العلم خاصة علم النفس المعرفى ، حيث ظهرت نظرية تجهيز المعلومات ، ووفقاً لهذه النظرية يتم تفسير استجابة الانسان لموقف ما على أنها نتاج لمجموعة من الأنشطة الذهنية التى تتوسط بين المثير والاستجابة ، لهذا فهى تميز بنى البشر من بين سائر المخلوقات الأخرى ، لأنهم يبحثون ويفكرون ويبتكرون ويجهزون المعلومات من خلال معالجتهم لها ، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية من خلال الاهتمام بتفسير العمليات الذهنية التى يتضمنها السلوك الانسانى.

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الانسانى على أنه أشبه بالكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجرى عليهما بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ، ومن ثم تحليلها وتنظيمها وتفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحى كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الانسان حين يستخدم إمكاناته الذهنية والمعرفية أفضل استخدام.

ويستخدم مصطلح تجهيز المعلومات ومعالجتها للإشارة إلى العديد من المداخل المعرفية لدراسة السلوك الانسانى ، حيث يمكن فهم العمليات العقلية للانسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات ، العمليات أو المعالجات ، المخرجات وهو النظام الذى يتبعه المخ الانسانى فى أثناء قيامه بالتسجيل الرمزى للمعلومات واختزانها واسترجاعها **(سليمان يوسف ، 2010، 69).**

ولنظرية تجهيز المعلومات خصائص عدة تميزها ، ومسلمها الأساسى أن عملية التفكير وما يتعلق بها من عمليات أخرى هى ذاتها تجهيز معلومات ، وهى تؤكد على التحليل الدقيق لميكانيزمات التغير وتركز على الاستراتيجيات التى يتوصل إليها الطفل **(جابر عبد الحميد ، أحلام الباز ، 2011، 160)**

وفى إطار مدخل تجهيز المعلومات نجد أن الذاكرة من أكثر الموضوعات أهمية فنجد الذاكرة الحسية ، الذاكرة العامله ، والذاكرة بعيدة الأمد ، وتختص الذاكرة الحسية بالإمساك بقدر كبير من المعلومات غير المحللة لمدة ثانية بعد التعرض للمعلومات ، أما الذاكرة العاملة فتتضمن معلومات فى الموقف الراهن وفى الذاكرة بعيدة الأمد والتى تلقى الاهتمام منذ زمن معين ، وبدون استمرار الانتباه تستخدم المعلومات من الذاكرة العامله فيما بين 15–30 ثانية، أما الذاكرة بعيدة الأمد فتتضمن معرفتنا الباقية والثابتة نسبياً بالإجراءات والحقائق والوقائع النوعية أو المحددة **(جابر عبد الحميد ، أحلام الباز ، 2011، 160)** ولما لنظرية تجهيز المعلومات من دور جوهري فى تفسير وتحليل القدرات اللغوية والعمليات النفسية والعقلية المرتبطة باللغة فقد استمدت الباحثة من مبادئ تلك النظرية الأطر والأسس التى قامت عليها الدراسة الحالية واستندت إليها ادوات القياس والبرنامج التدريبى بالدراسة الحالية.

نظرية معالجة المعلومات وعلاقتها بالقدرات النفس لغوية:

يستقبل الانسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية ويقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالضبط الداخلى ، تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات لدى الانسان من خلال استجابات فى صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألا يستجيب الانسان بصورة صريحة Overly ، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التى تم تجهيزها فى الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة **(سليمان يوسف، 2010، 89).**

وفيما يلي عرض لمراحل المدخلات اللغوية :

أولاً مرحلة المدخلات اللغوية:

أ– الإحساس

عندما يلتقط عضو الحس إشارة المثير الصوتى أو البصرى فإنه يحول طاقته الفيزيقية إلى طاقة كهرومغناطيسية حتى يمكن للجهاز العصبى التعامل معها فتنقل هذه الطاقة على هيئة نبضات كهروكميائية خلال الأعصاب البصرية والسمعية فى المخ إلى مراكز معالجة المدخلات البصرية والسمعية فى المخ لتعالج بصفة مبدئية تجهيزاً لمرحلة أعمق وأشمل من المعالجة اللغوية.

ب- معالجة طاقة المنبة البصرى:

تعد العين مدخلاً حسياً مهمًا لمعظم المثيرات اللغوية ، خاصة المطبوعة منها والمصورة ، وذلك كخطوة تمهيدية لفهم تكنيك معالجة العين لطاقة المثير البصرى ، وتتألف العين من عدة تكوينات تشبه تركيب الكاميرا الفوتوغرافية وتسمى الطبقة البيضاء الخارجية الخاصة بالعين باسم الصلبة Sdera ، وتتكون من نسيج خام صلب كثيف ، وهى تشبه الصندوق الخارجى للكاميرا ، وتمثل هذه الطبقة من مقلة العين، أما السدس الباقى من الطبقة الخارجية للعين تسمى القرنية Cornea وتتكون من نسيج شفاف وتعتبر النافذة التى يمر بها الضوء إلى داخل العين والضوء الذى تستجيب له العين عبارة عن كمية بسيطة لا تمثل إلا جزءًا صغيرًا جدًا من كافة موجات الأشعة الكهرومغناطيسية. **(حمدى الفرماوى ، 2010، 68).**

ج-معالجة المعلومات البصرية:

تبدأ عملية المعالجة البصرية عندما تحول الخلايا الموجودة فى شبكية العين ، طاقة الموجات الموجهات الكهرومغناطيسية الضوئية إلى إشارات عصبية كهرومغناطيسية ثم ترسلها إلى الخلايا العصبية البينية الموجودة أيضاً فى شبكية العين ، ثم تقوم هذه الخلايا البينية بدورها بنقل هذه الإشارات إلى الخلايا العقدية الشبكية cells Retinal ganglion والتى يشكل مجموع محاورها العصب البصرى الذى يتخذ طريقاً معقداً إلى القشرة الإبصارية Visual cortex فى الفصوص القفوية occipital lobe بمؤخرة المخ ، حيث ينقل هذا العصب الإشارات التى التقطها نصف كل عين إلى القشرة الابصارية فى النصف الكروى المعاكس عبر نقطة تسمى التصالب البصرى، أما الإشارات التى التقطها النصف الآخر من شبكية كل عين فيأخذ طريقه إلى القشرة البصرية فى نفس النصف الكروى للمخ.

د-معالجة المعلومات السمعية:

عندما تدخل النبضات الكهروكيميائية الناشئة عن تحولات طاقة الموجات الصوتية عبر العصب السمعى إلى المخ فإنها تنقل إلى ما يشبه محطات التقوية النهائية فى الجسم الركبى الإنسى الذى يقع عند قاعدة المهاد (الثلاموس) ذلك الجزء البيضاوى الواقع فى كل جانبى البطين الثالث للمخ **(حمدى الفرماوى ، 2010، 68).**

هـ - معالجة المعلومات اللغوية:

توجد العديد من النماذج التى توضح مكونات التجهيز اللغوى وقد أوضح (**السيد سليمان، 2008**) أنموذج مكونات تجهيز اللغه لجارمان حيث اكد وفقا لهذا الانموذج أن تجهيز الرسالة يتم من خلال طريقين الطريق الأول وهو المعجم الذى يتلخص دوره فى التجهيز لاستخلاص الشكل والمعنى من المعلومات المتدفقة والتى تتمثل فى مكونات تعبر عنها كلمات . أما الطريق الثانى فهو يتم عن طريق استخدام تراكيب ونظم الكلمات فى بنائها السطحى وما يتضمنه هذا البناء من قضايا سيمانتية مستخلصة فى ضوء معانى الكلمات والعلاقات التى تربط بين هذه الكلمات للاستفادة منها فى بناء تمثيلات محكمة تساعد على إنتاجها مرة اخرى ، سواء كان ذلك فى صورة تعرف أم استدعاء هذان الطريقان يوجد أسفلهما نظم الادراك والنتاج والتى تعد نظما تتوسط بين المستوى الاعلى الذى يمثل نسق اللغة (مكون المعجم والتركيب) والمستوى الأدنى الذى يمثل الإشارة اللغوية الذى يعبر عن الاستجابة المنتجة والتى تعد بمثابة المكون الفعال فى عملية التجهيز حيث إنها تستخدم المعلومات المستخلصة من مكون التجهيز المعجمى ومكون التجهيز الخاص بالتجهيز والنظم للاستفادة من هذه المعلومات فى استخلاص المعلومات اللازمة للتجهيز.

وطبقا لهذا الأنموذج فإن الفرد عند تجهيزه الرسالة اللغوية يقوم باستخلاص معنى الكلمات متأثرًا فى ذلك بمكون الشكل سواء كان ذلك يتعلق بالشكل الصوتى كالنغمة او النبر، ارتفاع وانخفاض الشكل الصوتى للكلمة، والنطق والوقفات الصوتية وذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكى السمعى وتكوين صورة سمعية مجملة يتم تخزينها فى مخزن الذاكرة الحسية للمعلومات لتقوم الذاكرة العاملة باستخدام نظمها الثلاثة والمتمثلة فى وحدة التنفيذ الاجرائى المركزية free central والتى يتمثل دورها فى إثارة الانتباه ، ووحدة التكرار اللفظى an articulatory loop والتى يتمثل دورها فى المحافظة على استبقاء التراكيب اللغوية فى صورة نشطة وفاعلة وذلك عن طريق الترديد بأسلوب الهمس الداخلى inner voice، ووحدة المسح البصرى المكانى visual–spatial sketch pad والتى يتمثل دورها فى تكوين صورة بصرية للمعلومات التى سيتم استدعاؤها.

ثانيا مرحلة العمليات والمعالجة الأساسية الشاملة للغة:

أ–التمثيل قبل الادراكى Preperceptual Representation

يستثار الجهاز العصبى للإنسان بكميات هائلة من المعلومات الحسية اللغوية التى تستقبلها أعضاء الحس (العين/الأذن) ، ونظراً لمحدودية معالجة المعلومات ذات الطبيعة المعرفية لدى أجهزتنا العصبية ، فإن جزءًا يسيرًا من هذه المدخلات اللغوية هو الذى يتم اختياره لمزيد من المعالجة العقلية اللغوية.

ويبدو أن ميكانزماً معرفياً دقيقاً يسبق عملية الإدراك اللغوى هو الذى يزودنا بآلية تمكننا من خلالها اختيار المعلومات أو المدخلات اللغوية وثيقة الصلة بالموضوع فقط وإخضاعها لمزيد من المعالجة اللغوية ويتمثل هذا الميكانيزم فى التمثيل والتخزين الحسى الانطباعى والذى يتم من خلال آليتين:

1- التخزين الأيقونى Iconic storage أو ما يطلق عليه اسم الذاكرة الأيقونية العاملة Working iconic memory لعدم كونه مجرد عملية تخزين وإنما يحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية.

2- التخزين الصدوى Echoic storage أو ما يمكن أن نطلق عليه الذاكرة الصدوية العاملة Working Echoic memory أيضاً ، لأنه لا يمثل عملية تخزين حقيقية وإنما تحدث خلال هذه الذاكرة عمليات تمثيل نوعية ، عن طريق احتفاظنا بالانطباعات الحسية الكاملة لفترة زمنية بالغة القصر ، فإن ذلك يتيح لنا إمكانية إعادة فحص المثيرات والمدخلات اللغوية التى تتعرض لها أجهزتنا الحسية ، ومن ثم اختيار تلك المدخلات الأكثر أهمية والتى تبدو أنها تتطلب مزيداً من المعالجة.

ب- التمثيل الإدراكى للغة:

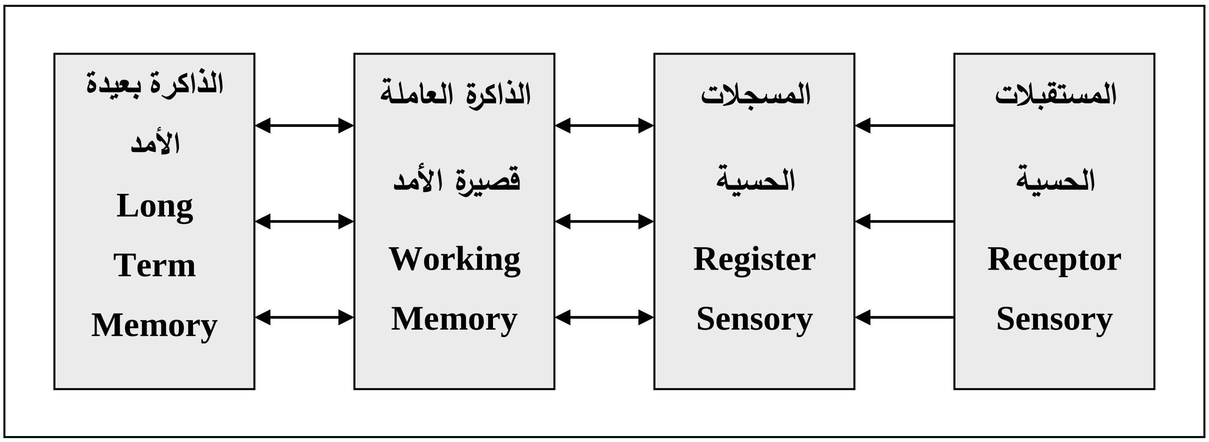
ويتم فى هذه المرحلة تفسير المدخلات اللغوية الوراده من الحواس المختلفة وخاصة السمع والإبصار ، ومن ثم فهمها والاستجابة لها ، ويتم ذلك بواسطة مراكز عصبية خاصة بالمعالجة اللغوية ، كما تشمل هذه المرحلة أعمق وأشمل مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات اللغوية ، فبعد أن تتم عملية التسجيل الحسى للمدخلات اللغوية وتمثيلها من خلال عمليات ما قبل الإدراك (الأيقنة ، والتصدية) والتى تتزامن وتتوازى مع معالجات مبدئية تجهيزية للمدخلات السمعية والبصرية فإن المعلومات تنتقل لتتم معالجتها وتمثيلها بشكل أعقد فيما تمر به من عمليات تشفير Decoding واسترجاع Retrieving حيث تنتقل المدخلات اللغوية إلى الذاكرة قصيرة الأمد ويتم هذا بشكل تتابعى Sequentially وليس متآنيا كما فى عمليات التخزين الحسى الانطباعى ويتم هذا الانتقال التتابعى على أساس عنصر واحد فقط فى الزمن الواحد.

وفى هذه المرحلة يحدث أحد أمرين تكون نتيجتهما حدوث إخفاء للمعلومات من هذه الذاكرة قصيرة الأمد ، فإما أن تهمل المدخلات اللغوية أو يتم صقلها Buffering وتحويلها إلى ذاكرة طويلة الأمد ، ويتوقف بقاء المعلومات اللغوية فى الذاكرة على عمليات التشفير التى تتعرض لها ، والتشفير مفهوم يصف إحدى عمليات التمثيل النشط التى تخضع لها الذاكرة وهو ما يؤكد الفرضية الحديثة عما يسمى بالذاكرة العاملة Working memory.

ثالثاً مرحلة معالجة المخرجات اللغوية Language outputs processing

إن عملية انتاج الكلام Speech production وما يتم خلالها من معالجة لغوية تحول الفكرة العقلية للمتحدث إلى لفظة منطوقة أو مكتوبة تمثل أمراً بالغ الصعوبة مقارنة بعملية دراسة فهم وإدراك الكلام وذلك بسبب صعوبة بناء مهام تجريبية يمكن أن تعكس الخطوات المتعددة فى هذه العملية ، لذا فإن علماء سيكولوجية اللغة

Psycholinguists المهتمين بدراسة عملية إنتاج الكلام يلجأون إلى طرائق غير مباشرة لدراستها ، وذلك اعتماداً على مصدرين للمعلومات هما أخطاء الكلام Speech error وعدم طلاقة الكلام Speech disfluency ومن خلال ذلك فإنهم يتوصلون إلى المراحل التى تقع بين الرسالة (الفكرة) التى يريد المتحدث Speaker إيصالها والمنطوق اللفظى ، كما أن المتحدث أو المستمع Listener المتمكن يفعل ذلك بلا جهد وبدون وعى بالمراحل المعقدة الصعبة فى هذه العملية ، حيث تتزامن عمليتا فهم وإنتاج الكلام وتحدثان بمعدلات سريعة جدا (حمدى الفرماوى ، 2010، 83).



شكل (6) العمليات المعرفية لنظام تجهيز المعلومات لدى الانسان

(فى شاهين رسلان ، 2010، 109)

د–الفرق بين القدرات اللغوية والقدرات النفس لغوية.

تعرف القدرة اللغوية بأنها مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية المختلفة ومعرفة مترادفات الكلمات وأضدادها ، لذلك فإن القدرة اللغوية ترتبط بالأسلوب اللغوي للفرد وثروته اللغوية ، وفهمه الدقيق لتباين الألفاظ ، واختلاف معانيها ، وترتبط القدرة اللغوية بالذكاء اللغوي؛ حيث يعتقد (جاردنر) أن الذكاء اللغوي يكسب الفرد قدرة لغوية تساعده على الطلاقة في التعبير بطرائق وأساليب مختلفة، وتحديد المصطلحات، أي التمكن من اللغة ، وترى الباحثة أن نمو القدرة اللغوية يقوم على نمو القدرات النفس لغوية المتعددة ، كما أن القدرة اللغوية لا تنمو بمعزل عن القدرات النفس لغوية وأى اختلال فيها يؤثر قطعا على القدرة اللغوية حيث تمثل تلك القدرات النفس لغوية البنية العقلية الاساسية التى تبنى عليها القدرات اللغوية فهى بمثابة المرحلة الوسيطة والنفسية الداخلية والتى تسبق القدرات اللغوية.

هـ –المشكلات المرتبطة بقصور القدرات النفس لغوية.

1– تأخر النمو اللغوى : حيث إن القصور فى القدرات النفس لغوية يؤثر على النمو اللغوى بصفة عامة ، وتأخر النمو اللغوى يقصد به عدم قدرة الطفل على التجريد اللغوى واستعمال الجهاز الرمزى للغة (الأداء والفهم) **(أمانى عبد المقصود ، 2012، 151)** ، وترى الباحثة أن قصور مهارات اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية من الجوانب التى تتأثر بتأخر نمو القدرات النفس لغوية.

2- التحصيل الدراسى: حيث يقوم التحصيل الدراسى على عمليات القدرات النفس لغوية كالترابط السمعى ، الترابط البصرى ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة العامله ، وغيرها من القدرات التى من شأنها تمكين الفرد من التعلم داخل البيئة المحيطة وأثناء الموقف التعليمى. **(أمانى عبد المقصود ، 2012، 151)**

وترى الباحثة ضرورة إضافة صعوبات المعالجة المعلوماتية التى تظهر نتيجة قصور القدرات النفس لغوية حيث يؤثر ذلك الانخفاض فى القدرات النفس لغوية على سرعة معالجة المعلومات اللغوية والاستجابة للمثيرات البيئية المحيطة حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها كأخصائى نفسى لذوي الإعاقة الذهنية وجود صعوبات فى المعالجة اللفظية والرد على التساؤلات اللفظية لدى هؤلاء الأطفال .

و- الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية.

أجريت العديد من الدراسات على مفهوم القدرات النفس لغوية لدى الأطفال سواء من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة وفيما يلى عرض لبعض هذه الدراسات:

وفى دراسة **توريف (Turriff,1971)** بعنوان" **الأداء اللغوى للمكسيكين الأمريكان والأطفال الانجليز على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية**" ، وهدف الباحث إلى تقييم القدرات النفس لغوية للأطفال المكسيكين الأمريكان وأقرانهم من الأطفال الانجليز من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة ، وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلًا من الأطفال المكسيكيين الأمريكان ، و(15) طفلاً من الأطفال الانجليز ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المكسيكيين الأمريكان والأطفال الإنجليز من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة فى القدرات النفس لغوية.

وأجرى **ويلسون (Wilson,1972)** دراسة بعنوان" **الخصائص النفس لغوية للشباب الهنود ونظرائهم الطلاب فى مدارس سسكوتشوان** " ، وقد تكونت عينة الدراسة من (48) فردًا تم تقسيمهم إلى(27) من الذكور ، و(21) من الاناث ، وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة احصائيا فى القدرات النفس لغوية بين الذكور والاناث ومنها (التداعى السمعى ، التداعى البصرى ، الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى ، الترميز السمعى ، الذاكرة السمعية).

وفى دراسة **لنيوكمر وهار وهاميل وماكجيتجان وجيمس (Newcomer,Hare, Hammill, McGettigan, James, 1975)** بعنوان "**الصدق البنائى لاختبار الينوى للقدرات السيكولغوية**" ،هدفت الدراسة الى التحقيق من صحة بناء اختبار إلينوي للقدرات النفسية اللغوية من خلال تحليل عامل الاختبارات الفرعية مع 20 اختبار المعايير التي صممت لتتناسب مع الاختبارات الفرعية على كل متغير نفسي ولكن تختلف في المحتوى أو تختلف في قناة الاتصال في حين تتطابق في جميع النواحي الأخرى. وقد تم التطبيق على طلاب الصف الرابع العاديين من بين 5 مدارس. تم تحديد صلاحية البناء للاختبار من خلال درجة على كل

اختبار فرعي يطبق بشكل منفصل، والقدرات المستقلة ومدى هذه القدرات تمثل هياكل نموذج أوسجود للغة (1957).

وقد أكدت النتائج صحة بناء الاختبار .كما ان تسعة من الاختبارات الفرعية تم اعدادها لقياس القدرات المنفصلة، واثنين من أبعاد النموذج الأساسي (على سبيل المثال، المستوى والعملية) تم إثبات صدقها. ويستنتج أن قناة الاتصال، ولا سيما الطريقة البصرية تشكل درجة أقل من الصلاحية للاختبار ، وقد أوضحت النتائج أن الاختبار بصفة عامة يتمتع بالصدق البنائي.

وأجرت **نادية عبدالسلام(1983)** دراسة بعنوان" **دراسة تجريبية للعوامل الداخلة فى القدرة اللفظية باستخدام التحليل العاملى**" والتى تهدف إلى دراسة القدرة اللفظية وتحليلها الى مكوناتها العاملية البسيطة باستخدام منهج التحليل العاملى ، فقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالبًا بالسنة الأولى بمرحلة التعليم الجامعى استخدمت الدراسة اختبار المعالجة الذهنية للجمل ، اختبار معانى الكلمات ، اختبار الامثال ، اختبار الطلاقة اللفظية، اختبار المقارنات اللفظية ، اختبار المشكلات اللفظية ، اختبار المرادفات ، اختبار التضادات ، اختبار الجزء والكل ، اختبار الاستدلال ، اختبار الاستدلال اللغوى ، اختبار التماثل اللفظى ، اختبار الذاكرة ، اختبار الترابط المزدوج ، اختبار تعرف الكلمات ، اختبار التكميل ، اختبار تكميل القصة ، اختبار التشبيهات ، اختبار المعانى اللغوية للكلمات ، اختبار التهجي ، اختبار اللغة ، اختبار الذكاء العالى . وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن القدرة اللفظية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى مجموعة من العوامل الأساسية هى: الفهم اللفظى، طلاقة الكلمات، القواعد، الهجاء، الطلاقة الارتباطية، إدراك العلاقات اللفظية، الاستدلال اللفظى، والذاكرة اللفظية.

وفى دراسة **لمكشين ودامن وبلاس وجين (McShane, Damian, Plas, Jeanne, 1988)** بعنوان " **العلاقة بين القدرات العقلية والنفس لغوية للأطفال الأمريكان الهنود المتفوقين تحصيلياً**" وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (35) طفل ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرات العقلية والقدرات النفس لغوية.

وأجرى **عبدالناصر عبدالوهاب (1998)** دراسة بعنوان " **دراسة مقارنة للقدرات النفسية اللغوية ومفهوم الذات لدى المتفوقين عقليا والعاديين**" ، هدفت الدراسة الى الكشف عن القدرات النفس لغوية التى تميز المتفوقين عقليا عن العاديين ومدى امكانية استخدام هذه القدرات كمدخل تشخيصي للمتفوقين عقليا فى المرحلة الابتدائية ، كما هدفت الدراسة الى التعرف على ابعاد مفهوم الذات التى تميز المتفوقين عقليا عن العاديين، تكونت عينة الدراسة من (56) تلميذًا وتلميذه بالصف الثالث الابتدائى ، واستخدمت الدراسة اختبار اوتيس – لينون المستوى الأولى من (7–12) عامًا ، كذلك اختبار التفكير الابتكارى للاطفال، اختبار القراءة الصامتة ، اختبار المهارات الرياضية، بطارية القدرات النفس لغوية ، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين عقليا والعاديين فى القدرات النفس لغوية لصالح المتفوقين عقليا باستثناء القدرة على

الادراك البصرى والقدرة على الإغلاق السمعى مما يشير إلى إمكانية استخدام اختبار القدرات النفس لغوية كمدخل تشخيصى للمتفوقين عقليا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقليا والعاديين فى ابعاد مفهوم الذات لصالح المتفوقين عقليا

وأجرت **نوال اسماعيل(2010)** دراسة بعنوان "**اختبار إلينوى للقدرات النفس لغوية. دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم فى مدارس مرحلة التعليم الأساسى فى محافظة دمشق**" ، وقد تكونت عينة البحث من (537) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (9 –11) عامًا ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق فى القدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقًا للفئة العمرية لصالح العمر الأكبر ، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين متغيرى الجنس والعمر ، حيث كان أداء الاناث أعلى من أداء الذكور فى عمر (9) سنوات ، على حين كان أداء الذكور أعلى من الإناث فى عمر (11–10) عامًا.

دراسة **معمر الهوارنة (2012)** بعنوان" **دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة" دراسة حالة**" ، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة، مثل : "المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، الذكاء، الجنس، حجم الأسرة، المخاوف، الترتيب الميلادي ، وقد طبقت بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة على(100) طفلاً وطفلة، ممن تراوحت أعمارهم الزمانية ما بين (6–4) سنوات ، وقد أظهرت النتائج أن ارتباط انخفاض المستوى الثقافى والاقتصادى للأسرة يرتبط بتأخر النمو اللغوى، وكذلك ارتباط تأخر الذكاء بتأخر النمو اللغوى لدى الطفل.

تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت القدرات النفس لغوية .

تنوعت أهداف الدراسات التى تم عرضها والتى يمكن أن يتم تصنيفها الى ثلاث مجموعات رئيسية ، اهتمت دراسات المجموعة الأولى بخصائص القياس السيكوميترى لاختبارات القدرات النفس لغوية من حيث بناء الاختبار والصدق والثبات للاختبار كما فى دارسة **نوال اسماعيل(2010)** التى هدفت الى دراسة **اختبار إلينوى للقدرات النفس لغوية** دراسة **سيكومترية** ، ودراسة **لنيوكمر وآخرون (Newcomer & et al, 1975)** التى هدفت إلى دراسة الصدق البنائى لاختبار الينوى للقدرات السيكولغوية، ودراسة **نادية عبدالسلام(1983)** التى هدفت إلى دراسة القدرة اللفظية وتحليلها الى مكوناتها العاملية البسيطة مستخدمه أسلوب التحليل العاملى ، أما المجموعة الثانية فقد هدفت إلى استخدام وتطبيق اختبار القدرات النفس لغوية وذلك لمقارنة أداء مجموعتين من الافراد كما فى دراسة **توريف (Turriff,1971)** التى هدفت الى تقييم القدرات النفس لغوية للأطفال المكسيكين الأمريكان وأقرانهم من الأطفال الانجليز من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة ، ودراسة **ويلسون (Wilson, 1972)** التى هدفت الى تحديد الخصائص النفس لغوية للشباب الهنود ونظرائهم الطلاب فى مدارس سسكوتشوان.

أما المجموعة الثالثة فقد تناولت القدرات النفس لغوية كاختبار تتم مقارنة نتائجه بنتائج محك آخر خارجى كما فى دراسة **عبدالناصر انيس عبدالوهاب (1998)** والتى استخدم القدرات النفس لغوية كاداة تنبؤية بارتفاع او انخفاض القدرات النفس لغوية ، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن القدرات النفس لغوية التى تميز المتفوقين عقليا عن العاديين ، ومدى امكانية استخدام هذه القدرات كمدخل تشخيصى للمتفوقين عقليا فى المرحلة الابتدائية ، كما هدفت الى التعرف على ابعاد مفهوم الذات التى تميز المتفوقين عقليا عن العاديين.كذلك دراسة **مكشين وآخرون (Mcshane, et al,1988)** التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات العقلية والنفس لغوية للأطفال الأمريكان الهنود المتفوقين تحصيلياً.

أما من حيث حجم العينة فيمكن استخدام التصنيف السابق للدراسات من حيث الهدف وذلك للربط بين اهداف الدراسات السابقة وعدد افراد العينة حيث يمكن التصنيف فى ثلاث مجموعات رئيسية 1- المجموعة الاولى التى اهتمت بخصائص القياس السيكوميترى لاختبارات القدرات النفس لغوية من حيث بناء الاختبار والصدق والثبات للاختبار تراوحت حجم العينة ما بين (500 –537) وذلك فى دارسة كلٍ من **نادية عبدالسلام (1983)** ، و **نوال اسماعيل(2010)** على التوالى وترى الباحثة أن حجم العينة أكبر من حجم العينة بالمجموعتين الثانية والثالثة وذلك يعكس أهمية زيادة حجم أفراد العينة خاصة فى حال استخدامها لدراسة المقاييس والخصائص السيكوميترية كذلك لاستخدام التحليل العاملى والدقة فى النتائج التى يتوصل إليها الباحث ، أما المجموعة الثانية فقد تراوح حجم أفراد العينة ما بين(30 –48) فردًا كما فى دراسة **توريف (Turriff,1971)** ، ودراسة **ويلسون (Wilson, 1972)** ،أما المجموعة الثالثة التى تناولت القدرات النفس لغوية كاختبار تتم مقارنة نتائجه بنتائج محك آخر خارجى تراوح حجم العينة ما بين (56–35) فردًا وذلك فى دراسة **مكشين وآخرون (Mcshane, et al,1988)** ، ودراسة **عبدالناصر عبدالوهاب (1998).**

المحور الثالث:الإعاقة الذهنية Intellectual Disabilitiy .

تتسم الفترة الراهنة بزيادة الوعي تجاه قضايا المعاقين عقلياً، حيث أصبح العلماء والتربويون والأطباء لديهم العديد من الأدوات للكشف والتعرف والتصنيف في هذا المجال، وكذلك توافر العديد من البرامج التعليمية والتدريبية والمهنية التي تسهم في الارتقاء بمستوى المعاقين ذهنياً في مختلف جوانب شخصياتهم.

وعلى الرغم من هذا ما زالت هذه الفئة بحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تكشف عن خصائصهم ومدى إمكانياتهم وقدراتهم على الانخراط في برامج الدمج الأكاديمي والمجتمعي مع العاديين في مختلف أنشطة الحياة اليومية.

كما تزايد واحتدم النقاش حول المصطلحات والتعريفات المرتبطة بمفهوم الإعاقة الذهنية فمثلاً، يلاحظ بشكل متزايد أن مصطلح "الصعوبات الفكرية" Intellectual Disabilities يستخدم حالياً بشكل متزايد بديلاً لمصطلح "التخلف العقلي" Mental Retardation وفي واقع الأمر يلاحظ أنه حتى المؤسسات المهنية والمتخصصة في

هذا المجال تدعم بشكل كبير هذا التحول الجذري في المصطلحات المستخدمة، فعلى سبيل المثال تغير مؤخراً اسم "الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي"(AAMR) واطلق عليها اسم مؤسسي جديد هو الرابطة الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية" American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (AAIDD, 2010).

ومع ذلك قد لا تمثل تلك التغيرات بالضرورة تغيراً إجرائياً على أرض الواقع على اعتبار أن الهيئات والمؤسسات المعنية لم تعد تهتم حالياً بفئة الأفراد الذين كأن يتم تصنيفهم في الماضي باعتبارهم يعانون من" التخلف العقلي" . وفي سياق متصل، أشار **(Miller, 2009, 15)** إلى أنه أصبح مصطلح" الإعاقات العقلية" يمثل على نحو متزايد مصطلحاً أكثر شمولاً وتكاملاً يراد به الإشارة إلى العديد من الأفراد الذين كان يتم تصنيفهم في الماضي وفقاً لنظم تصنيف مختلفة مرتبطة جميعاً بالتخلف العقلي.

وكما هو مألوف فأنه يتم تعريف الإعاقة الذهنية من وجهات نظر مختلفة منها الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفيما يلي عرضاً موجزاً لذلك:

1- التعريف الطبي للإعاقة الذهنية:Medical Definition for Intellectual disability

تجدر الإشارة إلى أن هناك عدة تعريفات للإعاقة الذهنية من وجهة النظر الطبية منها على سبيل المثال لا الحصر تعريف **خليل معوض** (1994، 315)، حيث يرى أن الإعاقة الذهنية من وجهة النظر الطبية هي نقص أو عدم اكتمال النمو العقلي نتيجة عوامل وراثية أو توقف في نمو المخ أو نتيجة عوامل مرضية تؤثر في الجهاز العصبي للفرد. كما عرفت الإعاقة الذهنية من وجهة النظر الطبية بأنها: حالة من القصور في الوظيفة العقلية ناتجة عن سوء التغذية، أو مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي **(ماجدة عبيد، 2007، 25).**

ويذكر **احمد وادي** (2008 ،34) تعريف الإعاقة الذهنية على انه حالة توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو بسبب عوامل جينية.

كما تعرف الإعاقة الذهنية على أنها حالة من توقف أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي تحدث قبل سن 18 عاماً وتستمر خلال مرحلة النضج ينتج عن مرض أو إصابة قبل المراهقة أو بسبب عوامل جينية **(ناصر عبد الرشيد،2011 ، 19).**

وهكذا يبدو أن التعريفات الطبية تركز على ما يحدث للجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ من إصابة، من شأنها التأثير على نمو الطفل ومستوي أدائه بصورة عامة، ويلاحظ أن التعريفات الطبية تأثرت بما حدث من تطورات في مجال الإعاقة العقلية سواء من حيث أساليب التشخيص وتطور العلاج وفي هذا السياق أشار **شاهر الرواجفة (2010 ،96)** إلى أنه بدأ التشخيص الطبي باكتشاف الإعاقة العقلية من خلال الشكل العام للطفل بعد ولادته، وقد تطور هذا الاتجاه مع التقدم الطبي حيث استخدمت التحاليل الطبية والموجات فوق الصوتية في اكتشاف الإعاقة خلال فترة الحمل، وتعد الأمراض المعدية التي تصيب الرحم من أكثر الأسباب الطبية

الحيوية(التي تظهر أثناء الولادة والتي تسبب الإعاقة العقلية) شيوعاً على الإطلاق حيث تُسهم في ظهور نسبة تتراوح ما بين (6–2)% من حالات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الشديدة، و1% من حالات الإعاقة العقلية البسيطة. وتشمل تلك الأمراض المعدية عامة تضخم خلايا الرحم، وداء التقوس والحصبة الألمانية والأمراض الجلدية التي تصيب الأطفال حديثي الولادة والتهاب السحايا.

2– التعريف السيكومتري للإعاقة الذهنية:Psychometric Definition for Intellectual disability

يعتبر التعريف السيكومتري أن الفرد الذي يقل معامل ذكائه عن 75 على مقاييس الذكاء لديه إعاقة عقلية **(أحمد وادي، 2008، 34)**. كما عرف **جمال الخطيب (2010، 75)**. الإعاقة الذهنية بأنها مصطلح يستخدم على نطاق واسع، يشير إلى اضطراب يتميز بأداء الوظائف الذهنية أو العقلية العامة على نحو أقل من المتوسط بدرجة دالة جوهرياً، ويحدد إجرائيا أحيانا بأنه معامل الذكاء(70) درجة أو أقل مع تضرر السلوك التكيفي (بما فيه التفكير والتعلم وأساليب التوافق المهني والاجتماعي)، ويظهر خلال الفترة الارتقائية (ما تحت سن 18 عاماً).

يعرف رونالد (2010) Ronald ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بأنه" الطفل الذي تتراوح درجة ذكائه ما بين 50– 70 درجة ويستطيع تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، ويمكن ان يعتمد على نفسه ولدية القدرة على الاكتفاء الذاتي والمعيشة المستقلة.

كما تعرفها **فتيحه سعدى(2004)** على إنها إنخفاض الأداء الذهني للفرد عن المتوسط بإنحرافين معياريين أوأكثر، ويظهر أثناء فترة النمو(من الميلاد حتى سن 18 سنة)، ويكون مصحوبا بقصور في السلوك التكيفي، ويتضح ذلك في مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج، والتعلم، والتكيف الاجتماعي.

كما أشار **تريدجولد Tradegold** إلى أن الإعاقة الذهنية تعبر عن حالة من الارتقاء العقلي غير المكتمل بدرجة وكيفية تجعل الفرد غير قادر على التوافق مع البيئة الأسرية لأقرانه ممن يعيشون في استقلال ، وفى غير حاجة للرعاية الأسرية والرقابة والعون الخارجي **(صفوت فرج ، 2012، 701–702)**.

ويري **السيد على (2012، 33)** أنه نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي ظهر التعريف السيكومتري للإعاقة الذهنية، وقد اعتمد التعريف السيكومتري على درجة الذكاء كمحك لتعريف الإعاقة الذهنية فقد اعتبر الأفراد الذين تقل درجة ذكائهم عن 75 درجة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

3– التعريف الاجتماعي للإعاقة الذهنية:Social Definition for Intellectual disability

عرف **فاروق الروسان (2005، 23)** الإعاقة الذهنية من وجهة النظر الاجتماعية بأنها" مدي نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية".

وقد تختلف هذه المتطلبات الاجتماعية تبعاً لمتغير العمر أو المرحلة العمرية للفرد، حيث تضمن مفهوم السلوك التكيفي تلك المتطلبات الاجتماعية، أو على سبيل المثال فأن المتطلبات الاجتماعية المتوقعة من طفل عمره عاماً واحداً هي التمييز بين الوجوه المألوفة وغير المألوفة والاستجابة للمداعبات الاجتماعية، والقدرة على الكلام (النطق) بكلمات بسيطة، والقدرة على المشي، والقدرة على التآزر البصري الحركي، ونضج الاستجابات الانفعالية السارة أو المؤلمة **(فاروق الروسان،2010، 25)** .

4- التعريف التربوي للإعاقة الذهنية: Educational Definition for Intellectual disability

تعرفها **تهاني عثمان (2008، 138)** بأنها "حالة من عدم اكتمال النمو العقلي نتيجة لتفاعل عدة أسباب منها الأسباب العضوية التكوينية ، والوراثية ، والبيئية تؤثر فى ذكاء الفرد تأثيراً سلبياً بحيث ينحرف أداء الفرد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين سالبين مما يؤخر عملية النضج ، ويعيق التقدم فى المهارات التعليمية ، والاجتماعية ، والمهنية".

ويذكر **حامد زهران (2005، 474)** أن الإعاقة الذهنية حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الفرد، وقد تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق في حدود انحرافين معياريين سالبين.

ويشير فاروق الروسان (2005، 25) إلى أن الإعاقة الذهنية تمثل عددا من جوانب القصور في أداء الفرد والتى تظهر دون سن (18) سنة وتتمثل في التدني الواضح في القدرة الذهنية عن متوسط الذكاء (70) درجة وقصور واضح فى اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مهارات الاتصال اللغوي ، العناية الذاتية ، الحياة اليومية ، الخدمات الاجتماعية ، الصحة والسلامة ، المهارات الأكاديمية ، أوقات الفراغ والعمل".

كما يعرفها **عبد المنعم الميلادي (2004، 123)** بانها " نقص في الذكاء منذ الطفولة وقبل أن يصل الإنسان إلى سن الثمانية عشر حتى يصير ذكائه مكتملاً.

ويشير **عبد الرقيب البحيري (2003، 8-7)** إلى أن الإعاقة الذهنية احدى الإعاقات التي تظهر في سن مبكرة، وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية ، وخلل فى الأداء الوظيفي التكيفي ويظهر ذلك بتطبيق الاختبارات السيكومترية المقننة في المهارات التكيفية ويحتاج هذا التخلف إلى الدعم والمساندة من قبل مانحي الرعاية لتخفيف حدته على المستويين الذهني والاجتماعي.

كما يعرف **كمال سيسالم (2002، 233)** الإعاقة الذهنية بأنها" أداء عقلي عام دون المتوسط ، ويظهر متلازماً مع القصور في السلوك التكيفي للفرد خلال فترة النمو ، ويعتبر الأداء العقلي العام دون المتوسط ، إذا انخفض ذكاء الفرد بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن المتوسط على اختبار ذكاء معين ويعادل الانحراف المعياري (16) درجة على مقياس ستانفورد بينيه ، و(15) درجة على مقياس وكسلر.

كما يعرف **كروسنى Corsini (1999، 586)** الإعاقة الذهنية في قاموس علم النفس بأنها " مصطلح يشير إلى درجات متعددة من انخفاض نسبة الذكاء ، والتي تتضمن الإعاقة الذهنية البسيطة، المتوسطة ، الحادة"

يذكر **عبد المطلب القريطي(1996, 81)** أن مصطلح التخلف العقلي Mental Retardation يستخدم كمفهوم شامل للدلالة على انخفاض الأداء الوظيفي العقلي بكافة درجاته، وأن التراث السيكولوجي يتضمن العديد من المصطلحات التي استخدمت سواء للدلالة على الظاهرة ككل، من أمثال الضعف العقلي، والإعاقة الذهنية، والمستوى دون العادي، وانعدام أو قصور نمو العقل، وصغر العقل أو قلته، أم للدلالة على فئة بعينها من فئات الإعاقة الذهنية.

تعريف الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية:

قدمت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD American Association on Intellectual and Developmental Disabilities المعروفة سابقاً باسم الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) في عام (1993) تعريفا للإعاقة الذهنية على أنها "تشير إلى نقص جوهري في جوانب الأداء الوظيفي الراهن، و تتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يوجد متلازما مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيّفية التالية: التواصل (التخاطب)، الرعاية الشخصية، المعيشة المنزلية، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية ووقت الفراغ، والعمل. وتظهر الإعاقة الذهنية قبل الثامنة عشر"(**محمد الشناوي، 1997، 50)**.

وقد اشتمل التعريف على بعض العناصر والمحددات المهمة للإعاقة العقلية منها:

1- محددات دالة Significant Indicators:

فالإعاقات العقلية تشير إلى وجود صعوبات أساسية في التعلم، وأداء مجموعة محدودة من مهارات الحياة اليومية. وبالتالي؛ تظهر أوجه نقص وقصور دال وواضح في اكتساب المهارات التكيفية ذات الصبغة المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية التي تتأثر بشكل خاص بتعرض وإصابة الطفل أو تشخيص الإعاقة العقلية. وفي المقابل، ربما لا تتأثر بها جوانب أخرى لدى الأفراد كالوضع الصحي اوالحالة المزاجية للشخص.

2- قصور في الأداء العقلي الوظيفي Intellectual Functioning Deficit:

يحدد الأداء العقلي بالحصول على (75-70) درجة أو أقل من إجمالي درجات أحد الاختبارات المقننة لمعاملات الذكاء (IQ) أي بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط الطبيعي لأفراد المجتمع تقريباً. ويجب أن يعتمد

ذلك على إجراء عمليات تقييم تتضمن الاستعانة بواحد أو أكثر من اختبارات الذكاء العام التي يتم تطبيقها فردياً على الأطفال المفحوصين كل على حدة.

3- قصور في السلوك التكيفي Adaptive Behavior Deficit:

لا يكفي قصور الأداء العقلي الوظيفي بمفرده لتصنيف الفرد على أنه يعاني من الإعاقة الذهنية. وإضافة إلى ذلك، يجب أن يعاني الفرد من أوجه نقص أو قصور واضح في المهارات التكيفية أي المهارات اللازمة لمساعدة الطفل على أداء مهام الحياة اليومية بنجاح.

4- **تظهر هذه الإعاقة لدى الطفل قبل الوصول إلى سن 18 عاماً** 18 **Originates Before Age:**

فعيد الميلاد الثامن عشر يمثل – من الناحية القانونية – العمر الذي عادة ما يضطلع فيه أفراد المجتمع الأمريكي بأدوار الفرد الراشد. ولكن ربما يكون من الأكثر مناسبة وضع معايير عمرية مختلفة للمجتمعات الأخرى على مستوى العالم (Hatton, 2012: 4-6).

أما تعريف الإعاقة الذهنية الذي يظهر في قانون تربية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية فينص على أن: "الإعاقة الذهنية تعني أداءً وظيفياً فكرياً عاماً دون المستوى (المعدل) إلى حد كبير، مصحوبًا بمشكلات في السلوك التكيفي، ويظهر ذلك خلال فترة النمو ويؤثر بشدة على الأداء التعليمي للطفل" (هنلي ورامسى والجوزين ، 2006، 81).

ج) تصنيفات الإعاقة الذهنية:

أولاً: تصنيف الجمعية الأمريكية:

قدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) (1994) والمعروفة حاليًا باسم الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD) تصنيفا يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي والسلوكي لدى الفرد طبقا لمعامل الذكاء، ويتضمن ذلك التصنيف أربع فئات من ذوي الإعاقة العقلية هي:

1- الإعاقة العقلية البسيطة Mild Mental Handicap

وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 55-69

2- الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate Mental Handicap

وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 40 – 54

3- الإعاقة العقلية الشديدة Severe Mental Handicap

وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 39–25

4– الإعاقة العقلية الحادة أو المطبقة Profound Mental Handicap

وتضم الأفراد الذين تقل معاملات ذكائهم عن 24 (فى سارة حسن، 1997، 20)

ثانيا:تصنيف حسب معامل الذكاء:

نظراً لتعدد تعريفات الإعاقة الذهنية فقد لاقت فكرة تصنيف حالات الإعاقة الذهنية تفاوتا في الرأي بين المعارضين والمؤيدين من قِبل العلماء والباحثين إذ يرى المعارضون أن فكرة التقسيم أو التصنيف ربما تؤدي إلى وصف الإعاقة الذهنية بصفات يكون من شأنها التأثير السلبي على نمو الطفل وشخصيته كاختلاف مفهومه عن ذاته ورفضه من قبل أقرأنه وتدني مستوى توقعاتهم عن أدائه، بينما يرى المؤيدون أن عملية التصنيف عملية ضرورية لأغراض البحث والدراسة، ولكونها تساعد على فهم سلوك الطفل والتحديد الدقيق لاحتياجاته الخاصة المختلفة ونوعية الخدمات والبرامج اللازمة له **(ناصر عبد الرشيد، 2011، 46).**

ورغم أن بعض نظم التصنيف المستخدمة لا تحدد مستويات بعينها للإعاقة الذهنية، وبها غموض وإبهام للمسميات التي عادة ما تطلق على مستوى الإعاقة الذهنية، فأنه من الشائع على نطاق واسع استخدام مفهوم الدرجات المختلفة لشدة الإصابة بالإعاقة الذهنية، وعادة ما تعتمد هذه التصنيفات على نتائج اختبارات الذكاء المقننة، وقد قدمت "منظمة الصحة العالمية" تصنيفاً مقترحاً لمستويات الإعاقة الذهنية في إطار وثيقه بعنوان "التصنيف الدولي للأمراض" International Classification of Diseases (ICD) يصنف الإعاقات الذهنية، وذلك على النحو التالي:

ا– الإعاقة الذهنية البسيطة (Mild Retardation) :

يتراوح معامل ذكاء هذه الفئة بين (55– 70) درجة كما يتراوح العمر العقلي لأفرادها في حده الأقصى بين 7– 10 سنوات، ويتميز أفراد هذه الفئة من الناحية الذهنية بعدم القدرة على متابعة الدراسة في الفصول العادية، مع العلم بأنهم قادرون على التعلم ببطء وخاصة إذا وضعوا في فصول خاصة في المدارس العادية أو قدمت لهم الرعاية الخاصة الفردية في الصفوف العادية، ويمكن لهذه الفئة أيضاً أن تتعلم القراءة والكتابة والحساب، ولا يتجاوز أفراد هذه الفئة في الغالب المرحلة الابتدائية. أما من الناحية الاجتماعية فيتمتع أفراد هذه الفئة بدرجة معقولة من التكيف الاجتماعي بحيث يتمكن الواحد منهم أن يكيف حياته من الناحية الاقتصادية ويكسب عيشه من خلال تعلم حرفة ما، وتمثل هذه الفئة حوالي 70% من مجموع المعاقين ذهنيًا.

2– الإعاقة الذهنية المتوسطة (Moderate Retardation):

يتراوح معامل ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (40- 54) درجة، كما يتراوح عمرهم العقلي بين 3- 7 سنوات في حده الأقصى، ويتميز أفرادها من الناحية الذهنية بأنهم غير قادرين على التعلم، في حين أنهم قابلون للتدريب على بعض المهارات التي تساعدهم في المحافظة على حياتهم ضد الأخطار حيث يمكن تدريبهم على عبور الشارع بسلام أو تفادي الحريق وغير ذلك من الأخطار، أما من الناحية الاجتماعية فإنهم لا يستطيعون التكيف الاجتماعي ولا يتحملون المسئولية، وأما نسبتهم فلا تزيد على 22% من مجموع المعاقين ذهنياً .

3- الإعاقة الذهنية الشديدة (Severe Retardation):

يقل معامل ذكاء أفراد هذه الفئة عن 39- 25، درجة ولا يزيد العمر العقلي لهم على أكثر من ثلاث سنوات، ويتصف أفرادها من الناحية الذهنية بعدم القدرة على التعلم والتدريب، فلغتهم في الغالب مشوهة، ويكون التفكير في أدنى مستوياته، أما من الناحية الاجتماعية فإنهم لا يتحملون المسئولية كما أنهم غير قادرين على التكيف اجتماعياً. ونسبة هذه الفئة بين المعاقين ذهنياً قليلة جداً لا تزيد على 5% وتكون قابلية هؤلاء للإصابة بأمراض شديدة في الغالب عالية جداً، ولهذا السبب فهم لا يعمرون طويلاً، وإذا عاشوا فغالباً ما نجدهم في مؤسسات خاصة **(محمد الإمام، فؤاد الخوالدة، 2010، 136)**.

4- الإعاقة الذهنية الشديدة جداً (Profound Retardation):

ويكون العمر العقلي لهم في حدود العامين، ويقل ذكاؤهم عن (25) درجة، أما نسبة هذه الفئة بين المعاقين ذهنياً قليلة جداً لا تزيد على 3%، ويحتاج أفراد هذه الفئة في الغالب إلى رعاية كاملة وإشراف مستمر لأنهم لا يستطيعون حماية أنفسهم من أي خطر، كما أنهم لا يستطيعون إعالة أنفسهم **(محمد الإمام، فؤاد الجوالدة، 2010، 135-136)**.

جدول (3) يوضح فئات الإعاقة الذهنية طبقاً لاختبار وكسلر

فئات الإعاقة الذهنية	معامل الذكاء طبقاً لاختبارات وكسلر
1- الإعاقة الذهنية البسيطة Mild.	من 69- 55
2- الإعاقة الذهنية المتوسطة Moderate.	من 54- 40
3- الإعاقة الذهنية الشديدة Severe.	من 39- 25
4- الإعاقة الذهنية الحادة Profound.	24 فما دون

(فى أمل الهجرسى ، 2003، 178)

ثالثا :التصنيف حسب السلوك التكيفي:

يمكن تقسيم فئات الإعاقة الذهنية تبعاً لدرجة القصور في السلوك التكيفي على النحو التالي:

القسم الأول: قصور بسيط في السلوك التكيفي.

القسم الثاني: قصور متوسط في السلوك التكيفي.

القسم الثالث: قصور شديد في السلوك التكيفي.

القسم الرابع: قصور شديد جداً في السلوك التكيفي.

(إبراهيم المغازي،91،2003–39،عبد المطلب القريطي ،2011، خولة يحيي وماجدة عبيد،30،2005–31).

يتبين من التصنيف السابق تطابق كل من مستويات الذكاء ومستويات القصور في السلوك التكيفي حيث تتفق الفئات الأربع في التصنيف حسب معامل الذكاء مع الفئات الأربع في التصنيف حسب درجة القصور في السلوك التكيفي. ويتبين كذلك اتفاق التصنيفين على تحديد فئة الإعاقة الذهنية المتوسطة التي يعاني أفرادها قصور متوسط في كل من الذكاء والسلوك التكيفي.

رابعا: التصنيف التربوي:

ويهدف هذا التقسيم إلى وضع الأفراد المعوقين ذهنياً في فئات تبعاً للقدرة على التعلم، وذلك من أجل تحديد أنواع البرامج التربوية اللازمة لهؤلاء الأفراد، ويستعان على تحديد القدرة على التعلم بمعرفة معامل الذكاء باعتباره أساساً معيارياً لتوضيح مستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية**(طارق عامر، ربيع محمد، 2008، 122).**

وحسب هذا التصنيف يمكن تقسيم فئات الإعاقة الذهنية إلى الأقسام التالية وذلك حسب ما يمكن تقديمه من خدمات تربوية، وهو ما يطلق عليه أيضاً الصلاحية التربوية **(تيسير كوافحه، عمر عبد العزيز 2003، 62).**

وهذه الفئات هي :

أ– فئة القابلين للتعلم (Educable) :

تعتبر هذه الفئة لديها قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغيير في السلوك الاجتماعي ليصبح مقبولاً في تفاعلهم مع الآخرين، وأيضاً في تحسين العمليات المعرفية والمهنية لديهم، وتستطيع تلك الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوي مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم، وتتراوح معاملات ذكائهم ما بين (50 – 70) **(آمال باظة 2003، 15).**

ب– فئة القابلين للتدريب (Trainable) :

تتراوح معاملات ذكاء هذه الفئة من الأطفال ما بين (40– 50) ، وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جداً، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورش محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين لهم (**أحلام عبد الغفار 2003، 12**).

ج– فئة المعتمدين(Custodial):

وهم فئة من الأطفال غير القابلين للتعلم وغير القابلين التدريب الذين يحتاجون لوصاية الآخرين، وغير القادرين على الاستفادة من التعلم في المدارس العادية، وكذلك في الفصول الخاصة بالمعاقين عقلياً، نتيجة للضعف العقلي الشديد، وهم بحاجة ماسة إلى رعاية مستمرة (**زينب شقير 2002، 28**).

خامسا: التصنيف حسب السلوك الاجتماعي:

يركز هذا التصنيف على مستوى النضج الاجتماعي إلى جانب معامل الذكاء في تحديد فئات الإعاقة الذهنية. ويذكر (**عبد الرحمن سليمان،2001، 119**) أن التصنيفات الاجتماعية تتخذ عدة معايير أساسية لتحديد المعاقين ذهنيًا وفئاتهم المتنوعة، تتمثل هذه المعايير في الخصائص السلوكية الاجتماعية وعدم النضج الاجتماعي ونقص الكفاءة أو الصلاحية الاجتماعية للفرد وعدم مقدرته على تفهم المواقف الاجتماعية ومسايرتها.

سادسا: التصنيف الكلينيكى Clinical Classification

يقوم هذا التصنيف فى أساسه على وجود بعض الخصائص التشريحية والفسيولوجية والمرضية بجانب نقص الذكاء ، وتكون هذه الخصائص واضحة لتمييز هذه الحالات ومصاحبة لحالة بطء نمو القدرة الذهنية العامة.

وتشير **أمل الهجرسى (2003، 170)** إلى أن هذا التصنيف يعتمد على الصفات الجسمية التى تصاحب الحالة ، حيث يتم تصنيف حالات الإعاقة الذهنية تبعاً لمجموعة من الصفات البدنية المصاحبة للاصابة التى تميزها عن غيرها من الحالات ، ويطلق على هذه الفئات أو الأنماط " الأنماط الكلينيكية" لكن على الرغم من تجانس هذه الأنماط من حيث المظهر الجسمى ومصدر الإعاقة إلا أنها غير متجانسة من حيث درجة الإعاقة الذهنية لاختلاف مدى إصابة الجهاز العصبى المركزى الذى أدى إلى حدوث الحالة.

فثمة مجموعة من الخصائص الجسمية (الظاهرية) التي تميز بعض المعاقين عقليًا عن غيرهم من الأفراد، وتجمعهم في مجموعات خاصة يطلق عليها الأنماط الكلينيكية Clinical Types ومن أكثر هذه الأنماط شيوعًا متلازمة داون Down's syndrome ، حالة القزامة Cretinism ، حالة استسقاء الدماغ Hydrocephaly ، حالة كبر الدماغ Macrocephaly ، حالة صغر الدماغ Microcephally ، الشلل المخي (الدماغي)Cereberal palsy، حالات الصرع Epilepsy . وبالرغم من أن الحالات التي تنتمي إلى نمط معين يمكن اعتبارها متجانسة نسبيًا من حيث المظهر الجسمي ومصدر العلة، إلا أنها غير متجانسة من حيث درجة الإعاقة الذهنية أو شدتها" (**محمد عيد، 2003: 30**).

سابعا: التصنيف وفقاً لأسباب حدوث الإعاقة:

من خلال هذا التصنيف يتم تقسيم المعاقين عقليًا إلى فئتين هما:

أ- الإعاقة العقلية الأولية Primary Mental Handicap:

وهي الإعاقة الناتجة عن العوامل الوراثية مثل الخلل في توزيع الكروموزومات.

ب- الإعاقة العقلية الثانوية Secondary Mental Handicap:

وهي الإعاقة الناتجة عن عوامل بيئية في مراحل نمو الفرد، بعد عملية الإخصاب مباشرة، مثل: العدوى والتسمم قبل أو أثناء أو بعد الولادة- أو نقص الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الولادة- أو الإصابة بأمراض خطيرة في المخ بعد الولادة مثل الأورام (**سعيد السعيد،عبد القادر عبد القادر، فاطمة عبد الوهاب ،2006،31**).

ب- أسباب وعوامل الإعاقة الذهنية:

من خلال العرض السابق للتصنيفات المختلفة للإعاقة الذهنية يمكن استخلاص العوامل المسببة للإعاقة الذهنية والتي تتمثل في:

1- **الوراثة المباشرة:** قد يرث الطفل الإعاقة الذهنية من أحد والديه أو أحد أجداده عن طريق المورثات أو الجينات التي تحملها الكروموزومات.

2- **اضطرابات الكروموزومات:** وتكون نتيجة للتغير في شكل أو عدد الكروموزومات عند انقسام الخلايا ويؤدي ذلك إلى عيوب في تكوين الخلايا المخية مما يسبب الإعاقة الذهنية ويكون هذا التغير عارضاً وليس موروثاً.

3- **اختلاف عامل الريسيس RH:** قد يحدث تكوين أجسام مضادة داخل دم الأم تهدد حياة الجنين نتيجة اختلاف عامل الريسيس بين الأب والأم (-RH+/RH) مما يؤدي إلى تدمير جزء كبير من خلايا الدم الحمراء، الأمر الذي يسبب الإعاقة الذهنية.

4- **اضطرابات الإنزيمات:** قد يؤدي اختفاء إنزيم معين أو القصور في إفرازه إلى تمثيل خاطئ في بعض أنواع الغذاء مثل اضطرابات تمثيل البروتينات أو الكربوهيدرات أو الدهون، ومن أمثلة تلك الحالات حالة الفينيل كيتون يوريا (PKU) والجلاكتوسيميا.

5- **سوء استخدام العقاقير:** يؤدي الاستخدام السيئ للعقاقير -خاصة- أثناء الشهور الثلاث الأولى من فترة الحمل إلى تأثيرات مباشرة على الجهاز العصبي للجنين مما يجعله عرضة للإصابة بالإعاقة الذهنية. ويدخل ضمن ذلك التأثر بالنيكوتين والكحوليات والمخدرات.

6- **الإصابات:** إذا تعرض الجنين لإصابات مخّية قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها فإنه يكون معرضاً للإصابة بالإعاقة الذهنية، وقد تنتج هذه الإصابات عن الحوادث والصدمات، أوأخطاء العمليات الجراحية أوالأخطاء التي قد تحدث أثناء عملية الولادة، أوالتعرض للإشعاعات، أوالاختناق أثناء الولادة نتيجة نقص الأوكسجين، أو نقص السكر في الدم، أو أية أحداث أخرى قد ينتج عنها إصابة الطفل بشكل يؤثر على سلامته العقلية.

7- **التسمم:** قد يؤدي تعرض أنسجة الجهاز العصبي لجرعات من الرصاص أو الزئبق أو المعادن الثقيلة الأخرى أو الكيماويات بمختلف أنواعها إلى الإصابة بالإعاقة الذهنية سواء من خلال الاستنشاق أو الهضم أو لمس الجلد.

8- **سوء التغذية:** يؤثر سوء التغذية على التطور والنمو الطبيعيين للأطفال قبل الولادة وبعدها، وقد يؤدي الخلل في النظام الغذائي إلى حدوث عدة اضطرابات جسمية من شأنها أن تعرض الجنين أو الطفل للإصابة بالإعاقة الذهنية، كما يؤدي النقص بنسبة كبيرة في فيتامينات (ب1، ب2، ب3) إلى الإعاقة الذهنية، وكذلك يؤدي نقص عنصر اليود إلى تضخم الغدة الدرقية واضطراب التمثيل الغذائي، ويؤدي نقص عنصر الحديد إلى الأنيميا مما ينتج عنه قصور في النمو العقلي وقد يؤدي إلى الإصابة بالإعاقة الذهنية.

9- **سوء الرعاية الصحية:** إن الإهمال في علاج بعض الأمراض كالحمى والربو والحصبة والزهري والأمراض المعدية الأخرى يمكن أن يسهم في حدوث الإعاقة الذهنية، وذلك إذا أصيبت الأم بأحد هذه الأمراض أثناء أشهر الحمل، أو أصيب بها الطفل في السنوات الأولى من العمر.

10- **الالتهابات المخية والأورام:** ويحدث ذلك نتيجة دخول أنواع مختلفة من الفطريات أو الطفيليات أو الفيروسات أو البكتريا إلى المخ، عن طريق الدم فتتلف خلاياه وتسبب الإعاقة الذهنية.

11- **الشذوذ في شكل الجمجمة:** قد يؤدي تقلص حجم الجمجمة إلى عدم تمكن خلايا المخ من النمو بصورة طبيعية، مما ينتج عنه الإصابة بالإعاقة الذهنية مثلما يحدث في حالات صغر حجم الدماغ (ميكروسيفالي Microcephally).

12- **أسباب اجتماعية ثقافية:** تنتشر الإعاقة الذهنية البسيطة الناتجة عن الحرمان الثقافي والظروف الاجتماعية الاقتصادية السيئة بين الفئات المحرومة ثقافيًا والمعدمة. والتي لا ترجع إلى أي سبب عضوي، حيث لا يحصل الأطفال على أدنى حد من الرعاية التعليمية والتثقيفية مما يؤدي للقصور في قدراتهم العقلية.

13- **أسباب غير معروفة:** قد تنتج الإعاقة الذهنية عن أسباب غير معروفة بخلاف تلك الأسباب التي سبقت الإشارة إليها، والتي قد لا نتمكن من تحديدها، وبالتالي يكون سبب الإعاقة غير واضح.

من خلال النقاط السابقة حاولت الباحثة قدر المستطاع الإشارة إلى جميع الأسباب المؤدية بشكل مباشر أو غير مباشر للإعاقة الذهنية دون التعرض لتقسيم هذه الأسباب إلى مجموعات، وإنما اكتفت الباحثة بسرد الأسباب والعوامل وتوضيح كل منها بإيجاز؛ تمهيداً لتناول أسباب الإعاقة الذهنية البسيطة وهي موضع الاهتمام في الدراسة الحالية.

أسباب الإعاقة الذهنية البسيطة:

يذكر **هنلي ورامسى والجوزين** (2006، 83) **Henley,Ramsey,Algozzine** أن أسباب الإعاقة الذهنية البسيطة تعزى إلى عوامل عدة، لكنه يمكن تحديد الأسباب لدى 25% فقط من الحالات، وفيما يختص بفئة الإعاقة الذهنية البسيطة لا يتم التعرف على غالبية الأطفال على أنهم معاقين عقلياً حتى ينتظموا في المدرسة ويبدأ ظهور صعوبات أكاديمية أو سلوكية لديهم. ويصعب تحديد الأسباب المرضية لمثل هذه الحالات إلا أن عدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال ينحدرون من بيئات محرومة ثقافيًا وصحيًا واقتصاديًا، كما أن العوامل المؤثرة – والتي عادة ما يتم ذكرها والاستشهاد بها– هي عبارة عن مزيج من العوامل المرتبطة بالفقر مثل نقص الرعاية الصحية، والتعرض للسموم في البيئة، وقلة الممارسات التربوية في الطفولة المبكرة. كما أن هناك ما يزيد على(350) خطأ أثناء الولادة من شأنها أن تؤدي لحدوث الإعاقة الذهنية البسيطة، وهناك أطفال آخرون ذوو إعاقة بسيطة لديهم عيوب عضوية واضحة يتم الكشف عنها عند الولادة أو بعد ذلك بفترة وجيزة، مثل متلازمة داون وحالات الاستسقاء الدماغي (هيدروسيفالي Hydrocephaly).

وقد تبين من دراسات كثيرة أن معظم حالات الإعاقة الذهنية البسيطة غير معروف سببها، فهم مثل العاديين أصحاء جسمياً ولا يعانون من تلف في الدماغ، ولم يتعرضوا لأمراض خطيرة أو حوادث في طفولتهم لكنهم عاشوا في بيئات متخلفة ثقافيا واجتماعياً (**السيد عبد النبي،2004، 35**).

كما أن الإعاقة الذهنية البسيطة تنتشر بدرجة ملموسة في الأوساط المحرومة ثقافيًا، والجماعات ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني، وكثيرًا من أقاربهم يتأثرون بنفس الدرجة من الإعاقة الذهنية (**حسن مصطفى والسيد أبو قلة، 2007، 71**).

ومما سبق يتبين الأثر الكبير للبيئة التي يعيش فيها الطفل، وخاصة فيما يتعلق بنمو قدراته العقلية كأحد أهم جوانب شخصيته، ولذلك ينبغي الاهتمام بتوعية الأفراد الذين ينتمون إلى تلك المناطق المحرومة ثقافيًا ومد يد العون إليهم حتى يمكننا إنقاذ أطفالهم من أن يصبحوا معاقين عقليًا.

أنماط الإعاقة الذهنية البسيطة:

قدَّم **هنلى ورامسى والجوزين** **Henley, Ramsey, Algozzine(2006,82)** أحد التصنيفات الذي يقسم الإعاقة الذهنية البسيطة إلى نوعين هما إعاقة عقلية بسيطة عضوية(كلينيكية)، وإعاقة عقلية بسيطة اجتماعية اقتصادية؛ حيث يتم التعرف على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة الكلينيكية منذ الولادة أو بعد قليل بسبب العيوب الجسدية الواضحة كاستسقاء الدماغ، أو إصابات الحبل الشوكي. أما الإعاقة الذهنية البسيطة الاجتماعية الاقتصادية فيمكن أن يتأخر التعرف عليها إلى سن دخول المدرسة أو قبل ذلك بقليل.

ومما سبق يمكن القول أن الإعاقة الذهنية البسيطة إما أن تكون عضوية المنشأ أو بيئية المنشأ، فالنوع الأول يطلق عليه الإعاقة الذهنية العضوية ، أما النوع الثاني فيطلق عليه عدة مسميات منها الإعاقة الذهنية الاجتماعية الاقتصادية أو الإعاقة الذهنية الثقافية الأسرية أو الإعاقة الذهنية النفسية الاجتماعية.

ج– خصائص الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية وأوجه القصور لديهم :

أ–الخصائص الذهنية Mental Characteristics

يعانى الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة من انخفاض القدرة الذهنية العامة وكذلك القدرات الذهنية الأخرى كالانتباه ، والتذكر ، والتمييز، الإدراك ، التفكير ، حيث يعانى المعاقين ذهنياً من ضعف القدرة على الانتباه ، القابلية العالية للتشتت ، وهذا يفسر عدم مثابرتهم أو مواصلتهم الأداء فى الموقف التعليمى ، وبالنسبة لعملية التذكر يواجه المعاقين ذهنياً صعوبات فى التذكر خاصة الذاكرة قريبة الأمد ، وكذلك التمييز حيث إن عملية التمييز تكون دون المستوى مقارنة بالعاديين ، وتكون صعوبة التمييز واضحة بين الأشكال ، الألوان ، الأحجام ، الروائح ، المذاقات المختلفة ، كما يوجد صعوبات فى الادراك والتفكير حيث يعانى الأطفال المعاقين عقليا من القصور فى الإدراك وصعوبة فهم الأفكار المجردة (**مصطفى القمش ، خليل المعايطة ، 2007 ، 59–60**).

ب–الخصائص النفسية Psychological Characteristics

يشير **عبد المطلب القريطى (2011، 246)** إلى أن شخصية المعوق ذهنياً تتسم بعدة خصائص أساسية وهى التبلد الانفعالى ، اللامبالاة ، عدم الاكتراث بما يدور حوله ، الاندفاعية ، عدم التحكم فى الانفعالات ، النشاط الزائد ، النزوع إلى العزلة ، الانسحاب من المواقف الاجتماعية ، عدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية ، النزعة العدوانية ، السلوك المضاد للمجتمع كالعنف والتخريب ، والتمرد ، تدنى مستوى الدافعية الداخلية ، الشعور بالدونية ، توقع الفشل ، سهولة الانقياد ، انخفاض تقدير الذات ، المفهوم السلبى عن النفس ، سلوك المداومة ، التردد ، بطء الاستجابة ، القلق ، السرحان ، الاستعداد لايذاء الذات.

ج–الخصائص الجسمية Physical Characteristics

يلاحظ على الأطفال المعاقين عقليا بعض الخصائص الجسمية مثل تشوه شكل الجمجمة ، والفم ، اللسان ، وعدم انتظام الأسنان ، وتشوه الأذنين ، العينين ، الأطراف ، ويعانى عادة المعاق عقليا من الضعف العام لذا يكون سريع التعب والاجهاد ، وبخاصة اذا كلف بعمل يفوق قدراته الجسمية **(علاء الدين كفافى ، جهاد علاء الدين، 2013).**

د- الخصائص التربوية Educational Characteristics:

يوجد العديد من الخصائص التربوية للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم والتي من أهمها :

1- **الحاجة إلى التكرار:** حيث أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن المعاق ذهنياً لا يستوعب الموقف التعليمي إلا بعد التكرار لعدة مرات، مما يساعده على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم.

2- الحاجة إلى جذب الانتباه باستمرار: حيث يحتاج المعاق ذهنياً إلى ما يجذب انتباهه باستمرار أثناء عملية التعلم أو التدريب على نشاط تعليمي، لأنه لا يستطيع الانتباه من تلقاء نفسه إلى المثيرات المختلفة.

3- التركيز على استخدام الألفاظ الملموسة: حيث يفتقر المعاق ذهنياً القدرة على استخدام الألفاظ في التعبير عن نفسه **(زينب شقير، 2002، 43).**

حيث إن الأطفال المعاقين عقليا أقل من زملائهم العاديين من حيث القدرة على التعليم والقيام بالواجبات والأعمال والأنشطة المدرسية كما يتصفون بالأداء المنخفض والمتأخر فى الاختبارات والأنشطة والمهارات المدرسية والتحصيلية المختلفة ، ألا أن بعضهم يستطيع تعلم القراءة والكتابة والحساب لدرجة مقبولة (Hallahan & Kaufman,1991, 49)

هـ -الخصائص الاجتماعية Social Characteristics:

تعتبر ظاهرة الإعاقة الذهنية فى كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية ، فالمعوق ذهنياً يتميز بقدرته المحدودة، فهو أقل قدرة على التكيف الاجتماعى ، والمواءمة ، وأقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية ، وفى تفاعله مع الآخرين ، فالكثير منهم يأتون فى بيئات منخفضة فى مستواها الاقتصادى والاجتماعى ، حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من الخبرات الاجتماعية المناسبة أثناء فترة نموه المختلفة ، وهى الخبرات التى تعتبر أساسية ولازمة لتكوينه الاجتماعي ، حيث إن الاصابة بالإعاقة الذهنية تسبب للطفل الشعور بالدونية ، وخبرات الفشل الاجتماعى المتعددة لعدم قدرة الطفل على مسايرة أقرانه العاديين فى قدراتهم الحركية والاجتماعية ، ويميل الأطفال المعاقين ذهنياً إلى اللعب مع من هم أصغر منهم سناً أو من المعاقين ذهنياً (شاهين رسلان، 2009، 84-85).

د- خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة وأوجه القصور لديهم:

لا شك أن التعرف على خصائص وسمات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يوفر فرصا أكبر للتعامل معهم بصورة جيدة، لكن تحديد خصائص المعاقين عقلياً بوجه عام، وذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بوجه خاص ليس بالأمر الهين، فعلى الرغم من وجود العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بجمع عدد كبير من الملاحظات حول هذه الخصائص، إلا أنها لا تمثل حدًا فاصلاً بين فئات الإعاقة المختلفة بحيث لا تتكرر أية خصائص فيما بينها.

وسوف تعرض الباحثة لأهم الخصائص التي تميز فئة الإعاقة الذهنية البسيطة مع مراعاة أنه قد يوجد تداخل بينها وبين خصائص العاديين في بعض الأحيان وبين خصائص فئة الإعاقة الذهنية المتوسطة في أحيانٍ أخرى.

1- الخصائص الجسمية الحركية:

على الرغم من إن معدل النمو الجسمي في الطول والوزن يميل إلى الانخفاض بشكل عام، فإننا نجد أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة أقرب ما يكون من حيث أجسامهم ومظهرهم من أقرانهم العاديين. أما بالنسبة للنمو الحركي فهو بطيء بشكل عام، وعادة ما يتأخر الأطفال المعاقين عقلياً في المشي، والتحكم العضلي والتآزر الحركي، وقد تظل بعض المشكلات الحركية تواجههم لفترة طويلة. ويختلف مستوى الأداء الحركي والتآزر البصري الحركي باختلاف مستوى الإعاقة الذهنية، فمثلاً معظم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة يعانون من صعوبات واضحة في بعض مهارات الحركة الكبيرة مثل الوقوف والمشي وضبط حركة الرأس، وأيضا في مهارات الحركة الدقيقة مثل حركة الأصابع والفكّين. وتقل درجة هذه الصعوبات بشكل واضح في مستوى الإعاقة الذهنية البسيطة؛ حيث إن الأداء الحركي في هذا المستوى يقارب أداء الأطفال العاديين(نجيب خزام،1998، 81).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن المعاقين عقليًا بدرجة بسيطة ينمون جسميًا مثل العاديين تقريبًا في الطفولة، وتظهر عندهم علامات البلوغ الجسمي والجنسي في مرحلة البلوغ والمراهقة، ويكتمل عندها نمو العضلات والعظام والطول والوزن والجنس في حوالي سن الثامنة عشر مثل أقرانهم العاديين، وهذا يعني أن معظمهم يصلون إلى الرشد الجسمي، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي (كمال مرسي، 1996، 274).

ويذكر (عبد الرحمن سليمان،2001، 193) أنه لا توجد خصائص جسمية تميز حالات الإعاقة الذهنية البسيطة؛ فالأطفال المعاقون عقلياً يشبهون إلى حد كبير أقرانهم العاديين في الطول والوزن والنمو الجسمي. وتشير نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أن معدلات النمو الجسمي والحركي للمعاقين عقلياً بدرجة بسيطة، أكبر من معدلات النمو العقلي لديهم، وأن الفروق بينهم وبين أقرانهم العاديين في هذا الجانب أقل بكثير من الفروق بين الفئتين في الجانب العقلي المعرفي. إلا أن بعض الدراسات أوضحت أن هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في بعض الأحيان يتأخرون في بعض مظاهر النمو الحركي، مثل الجلوس والحبو والوقوف والمشي.

2 – الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يشير محمد النجار (2000، 41) إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة أقل كفاءة في التعامل مع المواقف الاجتماعية مقارنة بالعاديين ولكنهم يتمتعون بدرجة معقولة من التكيف الاجتماعي ويمكنهم تحقيق قدر مناسب من الاستقلالية الاجتماعية، بحيث يعتمد الطفل على نفسه.

وتصف بعض المراجع العلمية المعاقين عقليًا بالسلبية والقلق والاندفاعية وسرعة الاستهواء والتأخر في النضوج الاجتماعي والانفعالي وعدم المثابرة والجمود وعدم الواقعية في فهم الذات. وقد فسر الباحثون وجود هذه الصفات عند المعاقين عقليًا بتفسيرين: الأول أرجعها إلى عوامل فطرية في تكوينهم النفسي، وأرجعها الآخر إلى عوامل بيئية في تنشئة المعاقين عقليًا في البيت والمدرسة والمجتمع (كمال مرسي، 1996، 292).

ومن ناحية أخرى أشار بعض الباحثين إلى انتشار العديد من أوجه القصور الانفعالية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال مثل الجمود، واللامبالاة، والسلوك العدواني، والحركة المفرطة، والتمرد، وسلوك الانسحاب، وسوء التكيف، مما يؤدي إلى ابتعاد الآخرين عنهم وتكوين الاتجاهات السلبية نحوهم، فيحرمون القدر اللازم من التفاعل الاجتماعي، فضلاً عن المواقف الإحباطية التي يتعرضون لها يوميًا (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ،1966، 69– 70 ، محمد عبد المؤمن حسين،1986، 141–142).

وتتطور المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا ببطء وبالتالي يكونوا أقل قدرة على التكيف الاجتماعي، وأقل قدرة على التصرف الملائم في العديد من المواقف الاجتماعية، كما أن الإعاقة الذهنية تؤثر على النضج الاجتماعي للمعاق عقليًا حيث لا يدرك كيفية إخضاع رغباته لحاجات الجماعة، بل إن كل ما يهمه هو أن يشبع رغباته، بالإضافة إلى أن المعاق عقليًا لا يستطيع التفاعل مع أفراد مجتمعه بنجاح، ويميل إلى الانسحاب والانزواء من المجتمع (سعيد السعيد وآخرون، 2006، 69).

ويضيف (عبد الرحمن سليمان،2001، 199) استخلاصًا مهمًا من واقع الكتابات السابقة في مجال خصائص المعاقين عقليًا، فيذكر أنه فيما يتعلق بالخصائص الانفعالية لدى الطفل المعاق عقليًا، فإنه يمكن تفسير هذه الخصائص في ضوء خاصية أساسية هي "توقع الفشل" والتي تُعزى إليها أوجه القصور الأخرى، والتي تتمثل في نقص الدافعية، وعدم القدرة على تحمل الإحباط، وانخفاض مفهوم الذات. فتوقع الفشل يأتي غالبًا نتيجة لخبرات الطفل الطويلة مع الفشل. وفي هذا السياق يفترض أنه يمكن التغلب على بعض أوجه القصور لدى الطفل، بتوفير بيئة مشجعة، يخبر فيها النجاح، والتقدير الصحيح لقدراته.

3– الخصائص العقلية المعرفية:

قام العديد من الباحثين بدراسة الخصائص العقلية المعرفية بصفة عامة (عبد المطلب القريطي، 1996، 89)، بينما تناولها البعض الآخر منهم (**فاروق الروسان،1998، 99**) عن طريق تحديد مجموعة من النقاط التي تعتبر بمثابة مكونات فرعية أو دلائل على الخصائص العقلية والمعرفية لهؤلاء الأطفال، ومن أكثر النقاط التي

تناولها الباحثون لتوضيح هذا النوع من الخصائص: الانتباه، والتذكر، وتكوين المفاهيم، والقدرة على التعميم، والقدرات اللغوية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- الانتباه لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

من أهم العوامل المؤثرة على القدرات العقلية لدى المعاقين عقلياً الانتباه حيث أنه يمثل عنصراً أساسياً في معظم العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن جميعها؛ فالانتباه مهمُ لحدوث التذكر، وُلإتمام عملية تخزين المعلومات واسترجاعها، وكذلك ضروري لتكوين المفاهيم.

ويتفق كل من **(عبد المطلب القريطي،1996- ورشا محمد،1999- و محمد النجار،2000- ومحمد إبراهيم عيد، 2003- والسيد عبد النبي،2004)** على وجود مشكلات عديدة في الانتباه لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة تتمثل في: قصور في القدرة على الانتباه لفترات طويلة، حيث أنهم لا ينتبهون إلا لعدد قليل من أبعاد المهمة أو الموقف الذي يمرون به، كما يعانون من تشتت الانتباه وقصر مداه مقارنة بالعاديين، وتمر بهم أشياء لا ينتبهون إليها بسهولة، ويحتاجون إلى محفزات خارجية لإثارة انتباههم.

وعلى الرغم من هذا الاتفاق بين معظم الباحثين على ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، يمكن أن نستخلص بعض النصائح التي يمكن إتباعها للحد من مشكلات ضعف الانتباه لديهم، وتتمثل هذه النصائح فيما يلي:

- توفير جو هادئ أثناء أداء المهام، واستخدام مثيرات مناسبة.
- الاستعانة بالصور والأشكال للمساعدة على التوضيح وجذب الانتباه.
- خفض عوامل التشتت، وخاصة في المراحل الأولى من تعلم المهمة.
- ترتيب المهام بدءًا من السهل إلى الصعب.
- تشجيع الطفل على الاندماج مع الجماعة وعدم انعزاله عنهم حتى لا يحجم عن المشاركة ويصرف انتباهه عن المهام المطلوبة.

ب- التذكر لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

نظرًا لضعف الانتباه ومحدودية مجال الإدراك لدى الطفل ذي الإعاقة الذهنية البسيطة فإنه يعاني من ضعف الذاكرة وانخفاض القدرة على استرجاع ما تعلمه وما مر به من خبرات، ويظهر الجانب الأكبر من هذا القصور في ضعف الذاكرة قصيرة الأمد.

وقد يرجع السبب في ضعف القدرة على التذكر لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة إلى القصور في الذاكرتين: القصيرة الأمد والبعيدة الأمد ؛ لأنهم لا يتقنون ما تعلموه ولا يحتفظون في ذاكرتهم لمدة طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة بعد جهد كبير في تعلمها. ويجعلهم ذلك في حاجة مستمرة لإعادة وتكرار ما تعلموه من جديد، فإذا طلب من أحدهم تذكر مجموعة من الكلمات أو الصور أو الخبرات التي تعلمها نجد أنه نسى معظمها، حيث يتصف هؤلاء الأطفال بنسيان ما تعلموه بسرعة؛ لأنهم يحفظون المعلومات في الذاكرة الحسية وبعد جهد كبير في الوصول إلى ذلك(**السيد عبد النبي،2004، 46)**.

وهناك بعض الاستراتيجيات المستخدمة في تنشيط الذاكرة وفي مواقف التعلم المختلفة والتي يمكن الاستفادة منها في الحد من آثار قصور الذاكرة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ومنها:

استراتيجية التكرار:

وتقوم على تكرار المعلومات والخبرات المقدمة للطفل مثل تكرار الكلمات والأعداد والنصائح والإرشادات، مع الأخذ في الاعتبار عدم الوصول بالطفل إلى حالة من الملل نتيجة تكرار نفس الشيء أو الخبرة بصورة تزيد عن الحد المناسب مما قد يؤدي إلى عزوف الطفل وعدم استجابته.

استراتيجية التجميع:

وتأخذ هذه الاستراتيجية العديد من الأشكال مثل التجميع المكاني، والتشابه الطبيعي، والتصنيف، وتستخدم الأشكال المختلفة لاستراتيجية التجميع بهدف تنظيم المعلومات وتنسيقها بصورة تجعل من السهل تعلمها لدى الطفل المعاق عقلياً مما يسهم في تحسين قدرته على تذكرها.

جـ- تكوين المفاهيم لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

يؤدي قصور ذاكرة الطفل المعاق عقليًا وضعف قدراته على اكتساب المفاهيم وتكوين الصورة الذهنية والحركية إلى أن تفكير هذا الطفل ينمو بمعدلات قليلة. ويتوقف تفكير الطفل المعاق عقليًا عند مستوى التفكير البسيط واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية، ويظل غالبًا عند مستوى الأشياء المحسوسة ولا يرتقي إلى مستوى المجردات وفهم القوانين بسهولة. **(كمال مرسي،1999، 282)**.

كما أن من أهم السمات العقلية للطفل المعاق عقليًا عدم إدراكه العلاقات بين الأشياء، وعدم القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة بشكل جيد، كما أن لديه قصور في فهم الرموز المعنوية؛ وبالتالي لديه قصور في القدرة على التعميم؛ حيث أنه قادر فقط على الاستجابة للمثيرات الحسية والملموسة، ويرتبط القصور في عملية تكوين المفاهيم لدى هؤلاء الأطفال بالقصور في قدراتهم على التعميم **(محمد حسين،1986، 42)**.

بالإضافة إلى أن الطفل المعاق عقليًا لا يبسِّط المفاهيم بنفسه لأنه لا يستطيع استخدام المجردات في تفكيره، ويميل إلى استخدام الأشياء الحسية، ويبتعد عن الإدراك الشكلي أو التركيبي أو الوظيفي للأشياء والمواد **(السيد عبد النبي،2004، 47).**

د- قصور القدرة على التعميم لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

يصعب نقل الخبرات التي تعلمها الطفل ذي الإعاقة الذهنية البسيطة في أحد المواقف إلى مواقف أخرى، في حين أن الطفل العادي قد يقوم بتعميم المهارات والخبرات التي تعلمها بصورة تلقائية إلى مواقف أخرى مشابهة، وقد يرجع القصور في القدرة على التعميم إلى قصور الطفل المعوق عقلياً في الانتباه والتذكر،وقد يرجع أيضاً إلى حاجته إلى المثيرات والأشياء الحسية في كل مرة حتى يُظهر الاستجابات المطلوبة.

ويتفق العديد من الباحثين على أن القصور في القدرة على التجريد وعلى فهم المجردات أحد الأسباب الرئيسية في قصور القدرة على التعميم، فالطفل المعاق عقلياً لا يدرك المعلومة أو الخبرة بالصورة المجردة وإنما يدركها من خلال الموقف المحدد وعن طريق الاستعانة بالعديد من الأشياء الحسية والأشياء المادية، وإذا ما تعرض لنفس الموقف مع القليل من الاختلاف فقد لا يبدي نفس الاستجابات نتيجة هذا الاختلاف.

هـ- القصور في القدرات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة:

يتميز الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة ببعض جوانب القصور الأخرى بخلاف تلك التي سبقت الإشارة إليها (الانتباه- التذكر- تكوين المفاهيم- التعميم) ومن أهم هذه الجوانب القصور في القدرات اللغوية، حيث يتفق كلٍ من (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ،1966 ويوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوي وجميل الصمادي،1995 وعبد المطلب القريطي،1996) على وجود قصور وتأخر في النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال، كما أنهم أبطأ من الأطفال العاديين في اكتسابهم اللغة.

وتعتبر المشكلات المرتبطة بالجوانب اللغوية مظهراً مميزاً للإعاقة الذهنية، وعلى ذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوى الأداء اللغوي للمعاقين عقلياً أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني. وتتنوع مظاهر هذا القصور في القدرات اللغوية ما بين التأخر في الكلام وضعف القدرة التعبيرية، وبعض عيوب الكلام، ونظرًا لارتباط النمو اللغوي بدرجة الإعاقة لدى هؤلاء الأطفال فإن كثيرًا من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يطورون قدرتهم اللغوية على الكلام بحيث تصل إلى الكلام العادي (فاروق الروسان،1998، 103).

وهناك العديد من الدراسات المعاصرة التي ركزت على تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من خلال البرامج التربوية المختلفة، مثل دراسة إيمان فراج (2003) حول تنمية المهارات اللغوية باستخدام برامج الكمبيوتر، ودراسة سوزان العيسوي(2004) حول توظيف مسرحة المناهج في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليًا، ودراسات أخرى عديدة أكدت على إمكانية تحسين المهارت اللغوية لدى الأطفال ذوي

الإعاقة الذهنية البسيطة إذا ما أحسنا اختيار البرامج المناسبة وإذا كان التدخل معهم مبكرًا بما يكفي للاستفادة من تلك البرامج.

وفي ختام الحديث عن الخصائص العقلية المعرفية بوجه عام، وفيما يختص بالمشكلات المتعلقة بالجوانب العقلية المعرفية لدى هؤلاء الأطفال يتبين أنه يمكن مساعدتهم على تخطي بعض مشكلات وأوجه القصور بدرجات متفاوتة وفي حدود قدراتهم وإمكانياتهم، من خلال البرامج العلاجية والتدريبية المناسبة.

ويمكن التغلب على الصعوبات التي قد يعاني منها الطفل المعوق عقلياً بدرجة بسيطة، أو على الأقل التقليل من حدتها، وخاصة فيما يتعلق بضعف الانتباه والتذكر، والقدرة المحدودة على التعميم، وذلك عن طريق الإعداد الجيد لمواقف التعلم، وبالتقليل من عوامل التشتت، وأن تتضمن المشكلات المعروضة على الطفل عدداً قليلاً من العناصر، وأن تكون الأدوات المستخدمة مستمدة من بيئة الطفل، وإعطاء عناية خاصة بالمفاهيم، ومحاولة إكساب الطفل القواعد العامة التي تحكم الأشياء **(عبد الرحمن سليمان،2001، 199).**

العلاقة بين القدرات النفس لغوية والإعاقة الذهنية:

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلى للانسان منوط بنموه اللغوى ، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الانسان ارتقت قدراته العقلية ، فنما ذكاؤه وقوى تفكيره ، ولقد أكد الفيلسوف الفرنسى إتين كونديلاك Etienne Condillac على أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساساً من الاحساسات أى من خلال التجارب الحسية ، ولكن الواسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هى اللغة وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معاً أساس لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية **(السيد سليمان ، 2003، 33).**

وتتسبب اصابة الطفل بالإعاقة الذهنية إلى حدوث قصور فى قدرات الفرد ، سواء كانت القدرة العقلية العامة ، أو ما يتعلق بها من قدرات فرعية ، وتعد القدرات النفس لغوية من القدرات التى تتأثر بالسلب خاصة أنها ترتبط بالذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة الأمد والعمليات العقلية كالإحساس والانتباه والإدراك مما يجعل القدرات النفس لغوية لدى المعاقين عقليا منخفضة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وبالتالى فإن نمو القدرات النفس لغوية لدى الطفل تسير موازية لنمو الذكاء والقدرات اللغوية لديه وأى تأخر فى نمو الذكاء يؤثر بالسلب على نمو القدرات النفس لغوية.

خلاصة وتعقيب:

لم يتفق العلماء والباحثون على تعريف محدد للإعاقة الذهنية ، نظراً لتعدد أبعادها فنجد بعض التعريفات تركز اهتمامها على نسبة ذكاء المعاق عقليا ، وبعض التعريفات الأخرى تركز على الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي لدى المعاق ذهنياً ، وترى الباحثة أن معظم تعريفات الإعاقة الذهنية التي تم عرضها قد اتفقت فيما بينها على أن الإعاقة الذهنية هي حالة من عدم اكتمال النمو العقلي والقصور في الأداء العقلي لدى الطفل ، أو ضعف

النمو العقلي أو انخفاض درجة الذكاء ، وتلاحظ الباحثة أن معظم التعريفات ترتكز على الجانب العقلي وتهمل جوانب انخفاض التحصيل الدراسي ، وانخفاض السلوكي التكيفي والنضج الاجتماعي، بالإضافة إلى إهمال المنحى أو المنظور الإيجابي من حيث القابلية للتعلم أو التدريب أو القيام بأداء مهام آليه بسيطة.

كما ترى الباحثة أن تعدد تصنيفات الإعاقة الذهنية يرجع إلى الخلفية التي يستند عليها التصنيف وفقاً لأسباب وعوامل الإعاقة الذهنية حيث اشتملت التصنيفات على : التصنيفات السلوكية والتي تنظر إلى الإعاقة من حيث نسبة أو مدى القصور في السلوك التكيفي للطفل، كما تركز التصنيفات التربوية على مدى قابلية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لأساليب ووسائل التعلم.

أما من حيث خصائص الأطفال المعاقين ذهنيًا فقد تناولت العديد من الدراسات جوانب مختلفة من تلك الخصائص منها الخصائص النفسية والذهنية والتربوية والاجتماعية والتي تتفق مع خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في الخاصة وتختلف في الدرجة.

كما عرضت الباحثة لجوانب القصور في الخصائص العقلية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والتي كان من أبرزها قصور مهارت التذكر واستدعاء المعلومات ، قصور مهارات تكوين المفهوم ، قصور القدرة على التعميم ، وقصور القدرات اللغوية، وهذا ما استرعى انتباه الباحثة لإجراء الدراسة الحالية لتحسين القصور في القدرات النفس لغوية.

- **الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيًا.**

تعددت الدراسات التي تناولت فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة فئة المعاقين عقليا وذلك نظرا للانتشار الواسع لهذة الفئة حيث اكدت منظمة الصحة العالمية أن حوالى 10% من الأفراد يعانون من الإعاقة الذهنية ،كما تبلغ نسبة الإعاقة الذهنية فى الدول العربية الى حوالى (3.8%) (شاهين رسلان، 2008) مما يشير الى الحاجة الماسة للدراسات والبحوث فى مجال الإعاقة الذهنية بما يتناسب مع حجم هذه المشكلة، وقد تناولت العديد من الدراسات الإعاقة الذهنية من جوانب عده نبرز اهمها فيما يلى :

دراسة **عزة سليمان (1996)** بعنوان " **مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين ذهنياً من فئة القابلين للتعلم**" ، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً معاقاً ذهنياً ، ممن تراوحت أعمارهم ما بين(12-9) عامًا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرات اللغوية بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس القدرات اللغوية لصالح القياس البعدى.

كما أجرى **عبدالصبور محمد (2004)** دراسة بعنوان " **تنمية القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقليا والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقليا**" هدفت إلى التعرف على مستوى القدرة على التمييز لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين ومستوى الفروق بينهما، واختبار فعالية برنامج تدريبي لتنميتها لدى الأطفال المتخلفين عقليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً من الأطفال العاديين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7-6) سنوات ، و (60) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بمستوى ذكاء ما بين (70-50) وبمستوى عمر زمني ما بين (12-8) سنة وبعد ضبط العمر العقلي أصبحت عينة الأطفال العاديين (54) طفلاً, وعينة الأطفال المتخلفين عقلياً (48) طفلاً، وتكونت عينة الدراسة التجريبية: تتكون من (19) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بمستوى ذكاء ما بين (70-50) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين, مجموعة ضابطة (10) أطفال, ومجموعة تجريبية (9) أطفال وهم الأطفال ذوي المستويات المنخفضة في القدرة على التمييز. وتم التحقق من تجانس العينة التجريبية والعينة الضابطة من حيث العمر العقلي والعمر الزمني ومعامل الذكاء.

واستخدمت الدراسة مقياس القدرة على التمييز لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين ، برنامج لتنمية القدرة على التمييز لدى الأطفال المتخلفين عقليا، استطلاع رأي الآباء والمشرقيين عن أهم ما يحبه(المعززات)الأطفال المتخلفين عقليا. ، مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (إعداد لويس مليكة،1998) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) ومتوسطات درجات الأطفال العاديين ومتوسطات درجات الأطفال المتخلفين عقلياً في مقياس القدرة على التميز لصالح الأطفال العاديين. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسطات درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة في القدرة على التمييز لصالح أطفال المجموعة التجريبية بعد البرنامج.

كذلك قام **عبد الصبور محمد (2005)** بدراسة بعنوان "**سمات الشخصية والنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا والعاديين**" ، هدفت الدراسة إلي التعرف على الفروق في سمات الشخصية بين الأطفال المتخلفين عقليا، وذوي صعوبات التعلم ، والمتفوقين دراسيا ،والعاديين، التعرف على الفروق في سمات الشخصية بين الذكور والإناث، كذلك التعرف على الفروق في النشاط الزائد بين الأطفال المتخلفين عقليا، وذوي صعوبات التعلم، والمتفوقين دراسيا، والعاديين ، ايضا تحديد نوع العلاقة بين سمات الشخصية كما يقيسها الاستبيان المستخدم في الدراسة من ناحية والنشاط الزائد من ناحية اخرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طفلاً وطفلة من مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالسعودية موزعين على أربع مجموعات بالتساوي, كل مجموعة (100) طفل وطفلة (50 طفلاً و 50 طفلة) والمجموعات الأربع هي (مجموعة الأطفال المتخلفين عقلياً, مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم, مجموعة الأطفال المتفوقين دراسياً, ومجموعة الأطفال العاديين). وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (13-9) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (11.4) سنة.

وقد تم اختيار عينة المتفوقين دراسياً من الحاصلين على 90% فأكثر في الاختبارات التحصيلية للعام السابق من واقع سجلات المدرسة, وأما عينة المتخلفين عقلياً فقد كانت من فئة القابلين للتعلم الملتحقين في فصول بمدارس الدمج. وعينة ذوي صعوبات التعلم من الأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وملتحقين في فصول الدمج، استخدم الباحث الأدوات الآتية: استبيان تقدير سمات الشخصية لدى الأطفال:إعداد زيجلر Zigler (تعريب وتقنين الباحث) ، مقياس تقدير النشاط الزائد: إعداد محمد شوكت وزيدان السرطاوي.

وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الأربع (المتخلفين عقلياً, ذوي صعوبات التعلم, المتفوقين دراسياً, العاديين) في سمات الشخصية، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في كل مجموعة من مجموعات الدراسة في سمات الشخصية.بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة في النشاط الزائد.ويمكن ترتيب المجموعات من حيث الدرجة الكلية للنشاط الزائد كالتالي (ذوي صعوبات التعلم, المتخلفين عقلياً, المتفوقين دراسياً, العاديين) ،لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في كل مجموعة من مجموعات الدراسة في النشاط الزائد ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية لاستبيان سمات الشخصية والدرجة الكلية لمقياس النشاط الزائد لدى كل من الذكور والإناث،ولدى أطفال مجموعات الدراسة ،أي أن هناك ارتباط دال بين سمات الشخصية.

كما قام **عبد الصبور محمد (2007)** بدراسة بعنوان "**فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليا**" هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (تخلف عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي .

وقد تكونت عينة الدراسة من (18) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة، والمقيدين بفصول التربية الفكرية بالمدارس التي تطبق برامج الدمج بمدينة الرياض بالسعودية، وقد تراوحت معاملات ذكائهم بين (50- 70)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12- 15) سنة، وقد تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات متساوية: اثنتان منهما تجريبيتان، حيث يتم تدريب أولاهما باستخدام أسلوب الملاحظة الحية، بينما يتم تدريب الثانية باستخدام أسلوب الملاحظة المصورة، أما الثالثة فهي مجموعة ضابطة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية الكلية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، والدرجة الكلية للمهارات التي تمت معالجتها لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بمجموعة التعلم بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالنمذجة الحية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة

في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة المصورة، أيضا وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية المتعلمة بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة التجريبية المتعلمة بالملاحظة المصورة لصالح المجموعة الثانية.

كما أجرت **بسمة وحيد (2007)** دراسة بعنوان " **فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مستوى الاداء اللغوى لدى المعاقين ذهنيا (متلازمة داون) واثره في تحسين التواصل اللفظى وغير اللفظى**" هدفت الدراسة الى تحسين التواصل اللفظى وغير اللفظى للاطفال ذوي متلازمة داون، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) من أطفال متلازمة داون تم تقسيمهم الى مجموعتين ، وقد استخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة ومقياس التواصل اللفظى وغير اللفظى وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين الأداء اللغوى لأطفال العينة التجريبية .

كما قام **علي هوساوي (2007)** بدراسة بعنوان " **استخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة** " ، هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، ومدى فعالية استخدام الحاسوب في تنمية المهارات الأكاديمية للمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة ، كذلك التعرف على مدى استخدام الحاسوب في حل بعض مشكلات المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة كمشكلة الكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، التعرف على مدى استخدام الحاسوب في تنمية المهارات الكلامية للمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد توصل الباحث إلى ضرورة استخدام تقنية الحاسب الآلي بفاعلية في ميدان التربية الخاصة مع تحديد نوعية البرامج وتصميمها بحيث نضمن عند زيادة التحصيل لدى التلاميذ، ويجب أن يمارس التربويون في مجال التربية الخاصة عملية تحديد البرامج الجيدة وذلك وفق معايير محددة تسهم بصورة فعالة في استفادة التلاميذ منها.

كما هدفت دراسة قام أجرها **رأفت خطاب (2011)** بعنوان "**فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض إضطرابات النطق في خفض القلق الإجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم** " إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الإجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، تكونت عينة الدراسة من (12) طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية بالمجموعة التجريبية ، وقد استخدمت الدراسة مقياس لتقييم النطق للأطفال المعاقين عقليا ، استمارة ملاحظة اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقليا من خلال المعلمين، مقياس القلق الاجتماعى للأطفال المعاقين عقليا ، مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة المعدله، وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على اضطرابات النطق للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على القلق الاجتماعى للمجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على اضطرابات النطق للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى لصالح المجموعة القياس البعدى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على القلق الاجتماعى للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح المجموعة القياس البعدى، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على اضطرابات النطق للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي.

وأجرى كلاً من **نايس والما وليستر وهالم وليرفا (Naess, Alma , Lyster, Hulme, (2011 . Lervå** دراسة مسحية بعنوان" **اللغة ومهارات الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى اطفال متلازمة داون : دراسة مسحية**" ، هدفت الى تقديم استعراض تحليلى لما توصلت اليها الدراسات حول اللغة ومهارات الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ، كذلك فحصت الدراسة ملامح القوة وملامح الضعف لدى الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون مقارنة مع الأطفال العاديين. وقد اظهرت النتائج أن الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم عجز في اللغة (التي لا تقتصر على اللغة التعبيرية فقط) ولكن يرتبط بالعجز اللفظي قصور الذاكرة قصيرة الأجل. كما بينت الدراسة أوجه التشابه في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون والأطفال ذوي الإعاقة اللغوية المحددة ، كما يعانى أفراد متلازمة داون من انخفاض مستوى المفردات الاستقبالية. وضعف في المفردات اللفظية ، قواعد اللغة الاستقبالية واللفظية والذاكرة قصيرة الأمد.

وفى دراسة أخرى أجرها سكوت وسيجرس وبالكوم وفيرهوفين **Schuit , Segers, Balkom,Verhoeven (2011)** بعنوان " **كيف تؤثر العوامل المعرفية على تطور اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**" هدفت الدراسة الى التعرف على التطور اللغوي للاطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، استخدمت الدراسة اختبار الذكاء غير اللفظى the Revised Snijders–Oomen Nonverbal Intelligence Test (SON–R 2.5–7) ، كذلك الاختبار الفرعى الذاكرة العاملة السمعية the subtest ‘auditory memory’ of the Schlichting Test for Language Production ، الاختبار الفرعى لاعادة سرد الكلمات subtest of the Dutch SLI Screening Test ، واختبار التعرف على الكلمات ، واختبار التركيب النحوى للجملة the Reynell Test for Language Comprehension ، تم التقييم للاطفال بشكل فردى وتراوح زمن الجلسة ما بين (30 –45) دقيقة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طفلًا من ذوي الإعاقة الذهنية ، و (42) طفلًا من العاديين تراوحت أعمارهم ما بين (5–4) سنوات، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق على اختبار المفردات والتعرف على الكلمات لصالح الأطفال العاديين، يتناسب انخفاض المفردات مع انخفاض القدرات المعرفية للاطفال

ذوي الإعاقة الذهنية مقارنة بالأطفال العاديين ، بينما أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الذاكرة العاملة اللفظية وانخفاض بناء الجملة للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية بما هو اقل من المستوى العقلي لهؤلاء الأطفال،مما يشير إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يحتاجون الى التعرف على أكبر عدد من المفردات لتنمية التركيب النحوى للجملة.

وفى دراسة **نتالى (Natali, 2012)** بعنوان " القدرات النفس لغوية لدى الأطفال المصابين متلازمة ويليامز" وقد أجريت على عينة قوامها (20) من الأطفال الذكور بمتوسط عمرى قدره (8.5) عام ، وقد اكدت الدراسة على انخفاض القدرات النفس لغوية لديهم وخاصة الإدراك السمعى والإدراك البصرى.

وفى دراسة أجرتها **ريم فوده (2012).** بعنوان " فعالية برنامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم " هدفت الدراسة إلى التعرف على القصور فى الانتباه البصرى لدى التلاميذ المعاقين عقليا،كما هدفت الى التحقق من فعالية البرنامج المقترح فى تنمية الانتباه السمعي والبصري لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى،على عينة من (20) تلميذًا من مدرسة التربية الفكرية بالمنصورة،استخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة المعدلة ، كما استخدمت مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى ، مقياس الانتباه السمعى والبصرى ، برنامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه السمعى والبصرى قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب الأزمنة التى استغرقها أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه السمعى والبصرى قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح المجموعة التجريبية

وفى دراسة قام بها **بوت وبيل وايفنهيس واستين (Boot, Pel,Evenhuis, Steen(2012** بعنوان " **العوامل المرتبطة بضعف المعالجة البصرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**" هدفت الدراسة الى التحقق من فرضية أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية اكثر تعرضا لضعف معالجة المعلومات البصرية بسبب تلف الدماغ أو اضطراب نمو الدماغ ، ولم يقدم حتى الآن سوى القليل من الأدلة لدعم هذا الفرض، ولذلك كان الهدف الرئيسي من الدراسة التحقق من العلاقة بين خصائص الأطفال (العمر، الجنس، مستوى الإعاقة، فترة الحمل، الشلل الدماغي، متلازمة داون، حدة البصر، الحول، الرأرأة، والصرع)، والسلوك التوجه البصري للطفل من حيث معالجة البيانات ووقت المعالجة البصرية وتثبيتات حركة العين، وذلك على عينة تكونت من (88) طفلا ، تتراوح أعمارهم بين (4–14) سنة، وقد اكدت الدراسة صحة الفرض القائل أن الأطفال المعاقين ذهنيا اكثر تعرضا لضعف معالجة المعلومات البصرية مما يشير الى العلاقة بين انخفاض معدل الذكاء والمعالجة البصرية للمعلومات.

هدفت دراسة **سهام الشيباني (2014)** بعنوان " **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا** " إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم، تكونت عينة البحث من مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما(10) من أطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، ممن تراوحت أعمارهم من (7 –9) سنوات ومعامل ذكائهم من (50 – 70) وقد تم اختيار العينة من المعاهد والمدارس الخاصة بالمعاقين ، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التواصل اللغوى بأبعاده الفرعية (التلقين ، الانتباه ، التعبير ، التسمية ، التعرف والفهم) ، البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي ، تكون البرنامج التدريبي من 17جلسة، بمعدل 3 جلسات أسبوعيا. وقد استغرق زمن الجلسة الواحدة (45) دقيقة.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال اللغوي (مهارة التقليد، مهارة الانتباه، مهارة التعرف والفهم، مهارة التعبير، مهارة التسمية) والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال اللغوي بين أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال اللغوي موضع الدراسة والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال اللغوي بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم على مقياس مهارة الاتصال اللغوي في القياسين البعدي والتتبعي.

وأجرى **صالح دخيخ (2015)** دراسة بعنوان "**برنامج أنشطة مدرسية لتنمية مهارات اللغة اللفظية والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً** "، هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات اللفظية والمهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين عقليا ، كذلك تنمية اتجاهات الأطفال العاديين نحو التلاميذ المعاقين عقليا بمدارس الدمج، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) من الأطفال المعاقين عقليا تم تقسيمهم إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، و(25) طفلًا من الأطفال العاديين ، وقد استخدمت الدراسة مقياس اللغة اللفظية بأبعاده الفرعية (اختبار الاستماع ، اختبار الترابط السمعى ،اختبار الفهم اللفظى المصور، اختبار التحدث ، اختبار التراكيب اللفظية النحوية والفهم اللفظى المنطوق ، مقياس اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقليا بمدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أفراد المجوعتين: الضابطة والتجريبية على مقياس اللغة اللفظية بابعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق بين أفراد العينة الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية بابعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق بين متوسطى القياسين القبلى والبعدى

للمجموعة التجريبية فى مقياس اتجاهات التلاميذ العاديين نحو التلاميذ المعاقين عقليا لصالح القياس البعدى للتلاميذ العاديين.

وسعت دراسة **منال شعبان (2015)** بعنوان " **فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية** " إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، تكونت عينة الدراسة من(26) طفلاً وطفلةً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ويعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية تراوحت أعمارهم ما بين (8-5) سنوات وملتحقين بمركز "سأكون لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة" في مدينة جدة، ولتحقيق أهداف البرنامج تم استخدام أداتين: الأداة الأولى هى مقياس المهارات اللغوية والذي تم إعداده واستخراج الدلالات السيكومترية المناسبة له، الأداة الثانية عبارة عن البرنامج التدريبي والذي قامت الباحثة بالرجوع إلى مجموعة برامج مخصصة للتدريب على المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تكون البرنامج من (30) جلسة تدريبية زمن كل جلسة (30- 45) دقيقة، مقسمة على جلسات فردية وأخرى جماعية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، استغرقت عملية التطبيق فصل دراسي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) في المتوسطات الحسابية تعزى لأثر البرنامج التدريبي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية .

وأجرى كل من **وان وشينج وشين وونج (2015) wan, chiang, chen, Wang, Wuang** دراسة بعنوان "**بروفيل وظائف الادراك البصرى لدى عينة من متلازمة داون**" ، هدفت إلى مقارنة أداء أفراد متلازمة داون والأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين على وظائف الإدراك البصرى ، وقد استخدمت الدراسة اختبار مهارات الإدراك البصرى الطبعة الثالثة ، وتكونت عينة الدراسة من (70) من ذوي متلازمة داون، (70) من العاديين ، (40) من ذوي الإعاقة الذهنية تراوحت معاملات الذكاء بين 55-70 على اختبار وكسلر ، كما تراوحت أعمارهم الزمانية ما بين (6 -20)عامًا وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الوظائف البصرية (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية قصيرة الأمد ، الذاكرة البصرية طويلة الأمد ،العلاقات المكانية ، ثبات الشكل ، الشكل والأرضية، الإغلاق البصرى) بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي متلازمة داون لصالح الأطفال العاديين، كما لا توجد فروق دالة بين أداء أفراد متلازمة داون والمعاقين عقليا على مجالات الإدراك البصرى.

كما أجرى **حسام هيبة (2017)** دراسة بعنوان" **فعالية برنامج بورتاج في تحسين النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعليم** " هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج بورتاج في تحسين

النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعليم تكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما 10 من أطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (4 –6) سنوات ،استخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة المعدلة واستمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادي واختبار اللغة ، برنامج التنمية الشاملة للطفولة بورتاج ، تكون البرنامج التدريبي من 35 جلسة، بمعدل 3 جلسات أسبوعيا. وقد استغرق زمن تنفيذ الجلسة حوالي (30) دقيقة، وقد اشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعه التجريبية على اختبار وظائف نمو اللغة ، كما أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين الأداء القبلى والأداء البعدى للمجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدى.

وأجرى **منصور صباح (2017)** دراسة بعنوان " **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين بالمدارس الابتدائية** " هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد استُخدم تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من 32 تلميذا وتلميذة، قُسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة بواقع 16 تلميذا وتلميذة لكل منهما.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن Raven)) (تقنين القرشي، 2007)، اختبار مهارات الإدراك البصريndash; Perceptual Skills (TVP S)& Test of Visual إعداد جاردنر (Gardner, 1996)، وبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات الإدراكية البصرية (إعداد الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك متوسط الدرجة الكلية في تلك الأبعاد مجتمعة لصالح القياس البعدي،كما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كذلك تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل المكتسب لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، كذلك في الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس

البعدي لدى الجنسين (ذكور، إناث) في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة.

أما فى دراسة قام بها **وان وشينج وشين ووانج wan, chiang, chen, Wang, Wuang (2017)** بعنوان " **فاعلية برنامج تدريبي كمبيوترى فى تحسين الادراك البصرى لدى عينة من متلازمة داون** " ، هدفت إلى التحقق من فعالية التدريب البصري باستخدام (CVPT) الكمبيوترى فى تنمية الادراك البصرى لدى افراد عينة الدراسة ، وقد استخدمت الدراسة اختبار مهارات الإدراك البصرى الطبعة الثالثة ، الرنين المغناطيسى الوظيفى ، التصوير بالرنين المغناطيسى، برنامج كمبيوتر لتنمية الادراك البصرى، وقد تكونت عينة الدراسة من (38) من ذوي متلازمة داون تراوحت معاملات ذكائهم بين (70–55) على اختبار وكسلر النسخة الرابعة، (38) من العاديين، كما تراوحت أعمارهم ما بين (6 –21) عامًا ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق فى الأداء القبلى لصالح العاديين على اختبار الإدراك البصرى ، كذلك كشفت النتائج أن الرنين المغناطيسي الوظيفي للاطفال العاديين وذوي متلازمة داون أظهر تنشيطات ثنائية مهمة للغاية في الفص الصدغي، والفص الجبهي الأوسط، والتلفيف الجبهي السفلي، كذلك تنشيط قوي في مناطق الفص الجداري التي تشمل الفص الجداري العلوي، الفص الجداري السفلي، وذلك للاطفال العاديين ، بينما أظهر أطفال متلازمة داون القليل من التنشيط في الفص الأمامي الأيسر .

- **تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت المعاقين ذهنيًا.**

لاقت الإعاقة الذهنية كظاهرة اهتماما بالغا على الصعيدين العربى والأجنبى كونها ظاهرة تتساوى فى وجودها الدول النامية والدول المتقدمة لذا اهتم العديد من الباحثين بتناول تلك الظاهرة من جوانب عده كان من أهمها الجانب التربوى والنفسى وقد نجد تنوعاً في الدراسات التى اهتمت بتلك الفئة ما بين دراسات تهدف إلى التعرف والتشخيص والوقوف على تحديد أكثر لخصائص وسمات تلك الفئة ، وبين دراسات تهتم بتنمية جوانب القصور المعرفى والعقلى او جوانب السلوك التكيفى لهؤلاء الأطفال ومن الدراسات ما هدف إلى التعرف بشكل أكثر دقة لخصائص الأطفال المعاقين عقليا.

ومن خلال استعراض الدراسات الوصفية التى اهتمت بالوصف والتعرف وتحديد خصائص وسمات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية نجد ان من بين هذه الدراسات من استخدم المنهج المقارن ليقارن بين اداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ونظرائهم العاديين أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما نجد أن المقارنة بين أداء الأطفال العاديين

وذوي الإعاقة الذهنية قد تضمنت العديد من الجوانب المعرفية وأيضًا السلوكية كدراسة التطور اللغوي للأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ودراسة وظائف الادراك البصري وسلوك التوجه البصري.

أما الدراسات التى تبنت الجانب التنموى والتدريبى من خلال إعداد وتنفيذ بعض البرامج التدريبية لذوي الإعاقة الذهنية فقد اهتمت العديد من تلك الدراسات بتحسين الجانب اللفظى لهؤلاء الأطفال كذلك الاهتمام بإعداد وتصميم البرامج التى تهدف إلى تحسين الانتباه والادراك البصرى للمعاقين ذهنيًا.

أما من حيث العينة : تحتاج عينة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الى العديد من المحكات التقييمية والتشخيصية سعيا لتجانس عينه الدراسة أما فى الدراسات التى هدفت الى التعرف والكشف وتحديد مزيد من الخصائص نجد أن حجم عينة الافراد المعاقين ذهنيًا قد تراوح ما بين (20 – 130) طفلًا من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والتى تراوحت أعمار افراد العينة من (20–6) عامًا.

أما الدراسات التى تبنت الجانب التنموى والتدريبى من خلال اعداد وتنفيذ بعض البرامج التدريبية لذوي الإعاقة الذهنية فقد اتفق معظم الباحثين على اختيار عينة البرنامج مكونة من (20) طفلًا من ذوي الإعاقة الذهنية وتتفق الباحثة مع كل من **حسام هيبة (2017)** ، **سهام الشيباني (2014)** ، **ريم فوده (2012)** على اختيار حجم العينة وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، **أما بالنسبة لعدد الجلسات التدريبية** فقد تراوحت اعداد الجلسات التدريبية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ما بين (17 – 35) جلسة بفترة زمنية تتراوح ما بين (30 – 45) دقيقة كما فى دراسة **سهام الشيباني ،حسام هيبة (2017)** .

ومن حيث النتائج التى تمت مناقشتها بالدراسات السابقة وجدت الباحثة أن هناك العديد من الدراسات التى أكدت على انخفاض عدد من القدرات العقلية والمعرفية والمهارية ترجع إلى الإعاقة الذهنية من قبيل انخفاض القدرة على الانتباه السمعى والبصرى ، انخفاض القدرة اللفظية والتعبيرية ، انخفاض القدرة على التذكر ، انخفاض القدرة على الإدراك والتمييز كما فى دراسة **عبدالصبور محمد (2004)** ، ضعف المعالجة للمعلومات البصرية **F.H. Boot, J.J.M. Pel, H.M. Evenhuis, J. van der Steen(2012)** ، انخفاض القدرات النفس لغوية وانخفاض الإدراك السمعى والإدراك البصرى **نتالى وآخرون (Natali,R.2012)** ، انخفاض القدرة اللفظية كما فى دراسة **صالح دخيخ (2015)** ، كما اكدت نتائج دراسة **(2011) Kari–Anne B. Naess,Solveig–Alma ,Halaas Lyster,Charles Hulme,Monica Melby–Lervå** أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون لديهم عجز في اللغة و قصور الذاكرة قصيرة الأجل ، و انخفاض مستوى المفردات الاستقبالية ، ضعف في المفردات اللفظية ، قواعد اللغة الاستقبالية واللفظية والذاكرة قصيرة الأمد. وفى دراسة أجراها **Margje van der Schuit , Eliane Segers , Hans van**

Balkom , Ludo Verhoeven (2011) أكدت انخفاض المفردات ، انخفاض القدرات المعرفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، انخفاض الذاكرة العاملة اللفظية وانخفاض القدرة على التعبير اللفظي وبناء الجملة .

وترى الباحثة أن من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسات فى مجال الإعاقة الذهنية قابلية هؤلاء الأطفال للتعليم والتدريب وارتفاع درجة الاستجابة والتحسن عقب البرامج التدريبية التى يتلقونها، كما ظهر ذلك فى نتائج عدد كبير من الدراسات منها دراسة **عزة سليمان (1996)** والتى أظهرت تحسن القدرات اللغوية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتدريب، كذلك دراسة **ايمان فراج (2003)** والتى توصلت الى تحسن(فهم العلاقات المكانية ، التعبير عن العلاقات المكانية) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بعد التطبيق، كذلك دراسة **عبدالصبور محمد (2004)** التى أشارت إلى تحسن المجموعة التجريبية بعد التعرض لأنشطة البرنامج فى القدرة على التمييز ، أيضا دراسة **بسمة وحيد (2007)** والتى أكدت على تحسين الأداء اللغوى لأطفال ذوي متلازمة داون ، كذلك دراسة **رأفت خطاب (2011)** أشارت إلى تحسن النطق وعلاج اضطرابات النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أكدت نتائج دراسة **ريم فوده (2012)** تحسن الأنتباه السمعى والبصرى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كذلك أسفرت نتائج **دراسة سهام الشيباني** عن تحسن مهارات الاتصال اللغوي (مهارة التقليد، مهارة الانتباه، مهارة التعرف والفهم، مهارة التعبير، مهارة التسمية) ، ثم دراسة **منال شعبان (2015)** لتأكيد تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بعد التعرض للبرنامج التدريبى، كما اتفقت نتائج كل من **Yi– Ting wan,Ching–Sui chiang,Sharon Chia–Ju chen,Chih–Chung Wang, Yee–Pay Wuang (2015)** ، **ومنصور صباح (2017)** على تحسن أبعاد الوظائف البصرية (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية قصيرة الأمد ، الذاكرة البصرية طويلة الأمد ،العلاقات المكانية ، ثبات الشكل ، الشكل والارضية، الإغلاق البصرى) لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، وتحسن مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، استمرار التحسن التتبعى على أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة.

كما أشارت نتائج التقييم التتبعى لأفراد عينة البرامج التدريبية بالدراسات السابقة إلى استمرار التحسن واكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية للمهارات المطلوبة والاحتفاظ بها وممارستها بعد انتهاء فترة البرنامج التدريبى كما فى دراسة **رأفت خطاب (2011)** التى اكدت استمرار التحسن في اضطرابات النطق فى القياس البعدى للمجموعة التجريبية ، كذلك دراسة **سهام الشيباني (2014)** التى أشارت إلى استمرار التحسن فى مهارة الاتصال اللغوي(مهارة التقليد، مهارة الانتباه، مهارة التعرف والفهم، مهارة التعبير، مهارة التسمية) بين أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم فى القياس التتبعى.

- **الدراسات السابقة التى تناولت العلاج باللعب مع المعاقين ذهنيًا.**

يوجد العديد من الدراسات التى تناولت العلاج باللعب مع الأطفال المعاقين ذهنيا وخاصة فئة الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ومن هذه الدراسات ما يلى:

دراسة سعد الشهري (2007) بعنوان" **أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا**" ، وقد تكونت عينة البحث من (13) طفلاً من الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، مجموعة ضابطة (6) أطفال ، ومجموعة تجريبية (7) أطفال ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى عندى مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت **نهى أبو الفتوح (2008)** بعنوان" **فاعلية برنامج إرشاد باللعب فى تحسين جودة الحياة لدى عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم**" وقد أجريت الدراسة على (5) أطفال مصابين بمتلازمة داون فئة القابلين للتعلم ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8 – 10.10) سنوات ، معاملات ذكائهم تراوحت ما بين (64–50) ، كما تضمن البحث أمهاتهم اللاتى تراوحت أعمارهن مابين (50–37) سنة ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى جوده الحياة ، مما يشير إلى فاعلية الإرشاد باللعب .

وأجرى **شحاتة الفقى (2010)** بعنوان" **فاعلية برنامج إرشادى يستخدم اللعب الجماعى لتحسين التكيف الاجتماعى لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم**" ، وقد تكونت عينة البحث من (40) طفلاً من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم ، مقسمة إلى مجموعة تجريبة (20) طفلًا، ومجموعة ضابطة (20) طفلًا ، من الصف الثانى حتى الصف السادس التعليمى بمدرسة التربية الفكرية بالبدرشين ومدرسة التربية الفكرية بالحوامدية وتراوحت أعمارهم ما بين (13–9) عامًا ومعاملات ذكائهم (70–50) ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التكيف الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق إحصائية دالة بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

كما قامت **مروة حامد (2012)** بدراسة بعنوان" **فاعلية برنامج بإستخدام اللعب لتحسين النمو اللغوى لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويا**"، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (30) طفلًا وطفلة من الأطفال المتأخرين لغوياً والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5–4) سنوات مقسمة إلى مجموعتين: تجريبية (15) طفلًا ، والأخرى ضابطة (15) طفل.وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات

الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار نمو وظائف اللغة لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى اتجاه القياس البعدى.

كما قام يوسف **محمد المحيطب**(2012) بدراسة بعنوان" **فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج**" هدفت الدراسة الى تحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (20) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة و العاديين, تم اختيارهم من مدرسة الكمال الابتدائية التابعة لإدارة مصرالجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

تمثلت أدوات الدراسة في مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص, 1995)، مقياس السلوك التكيفى للأطفال, (إعداد / عبد العزيز الشخص , 1998)، اختبار رسم الرجل للذكاء (إعداد/ جود إنف هاريس)، مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال , (إعداد / الباحث) ، برنامج أنشطة اللعب (إعداد / الباحث) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروض الدارسة ، وهذا يعنى أن تطبيق برنامج أنشطة اللعب كان ذا فاعلية فى تحسين التفاعل الاجتماعي كما يقاس بمقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، كما أسهم تطبيق برنامج أنشطة اللعب فى تحسين السلوك التكيفي كما يقاس بمقياس السلوك التكيفي للأطفال .كما تشير هذه النتائج إلى فاعلية برنامج أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين.

- **خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة**

ونظرًا إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية قد يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم، فإن إدراج الأشياء الملموسة التي يمكنهم اللعب بها لتمثيل تجاربهم للعالم بشكل رمزي يسمح للباحث بالاطلاع على المخاوف والانفعالات التي يواجهها هؤلاء الأطفال، كما تلعب القدرة العلاجية للعب دورًا ملموسًا فى تحسين وعلاج التأخر في النمو المعرفي والبدني والعاطفي لهؤلاء الأطفال سعيا للوصول إليهم في عوالمهم، فيمكن اللعب الأطفال من تعلم المهارات، ومعالجة المشاعر، وحل المشكلات، وتحسين التفاعل الاجتماعي، والضبط الانفعالي وهذا ما استخلصته الباحثة من استعراض الدراسات التى تناولت العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية حيث هدفت تلك الدراسات الى استخدام القوة العلاجية للعب فى تنمية وتحسين النمو اللغوى للأطفال كما فى دراسة **مروة حامد (2012)**، كذلك خفض وتعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا كما فى **دراسة سعد الشهري (2007)**، كذلك تحسين جودة الحياة وتحسين التكيف الاجتماعى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم كما فى دراسة

نهى أبو الفتوح (2008) ، شحاتة الفقى (2010) ، كذلك دراسة **يوسف المحيطب(2012)** التى هدفت الى تحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين .

ومما هو جدير بالذكر أن للبرامج القائمة على اللعب فعالية فى تحسين قدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كذلك فعالية تلك البرامج فى تحقيق أهداف الدراسة كما فى دراسة **نهى أبو الفتوح (2008)** والتى أكدت فعالية اللعب فى تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون القابلين للتعلم، أما دراسة **سعد الشهري (2007)** فقد أكدت فعالية اللعب فى خفض وتعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا،اما دراسة **شحاتة الفقى (2010)** فقد أشارت إلى دور اللعب فى تحسين التكيف الاجتماعى للاطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ،أما دراسة **مروة حامد (2012)** فقد أشارت إلى دور العلاج باللعب فى تحسين ونمو وظائف اللغة ، كما أسفرت نتائج دراسة **يوسف المحيطب(2012)** عن أن تطبيق برنامج أنشطة اللعب كان ذا فاعلية فى تحسين التفاعل الاجتماعي كما يقاس بمقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، كما أسهم تطبيق برنامج أنشطة اللعب فى تحسين السلوك التكيفي كما يقاس بمقياس السلوك التكيفي للأطفال، مما يشير إلى فاعلية برنامج أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري للدراسة ومفاهيمها الأساسية ، ونتائج الدراسات السابقة ، صاغت الباحثة فروض الدراسة على النحو التالي :

أولا : الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي** ".

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح التطبيق البعدي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الإغلاق السمعى ، الإغلاق البصرى، مزج الأصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) لصالح التطبيق البعدي.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي ".

ثانياً: الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية** "

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الإغلاق السمعى،الإغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) لصالح المجموعة التجريبية.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية ".

ثالثا الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية** ".

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ-" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) ".

ب-" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الإغلاق السمعى ، الإغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) .

جـ- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية ".

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة.

عينة الدراسة.

منهج الدراسة.

أدوات الدراسة.

إعداد اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

ثبات الاختبار.

صدق الاختبار.

إعداد برنامج الدراسة.

التطبيق الميدانى.

الأساليب الإحصائية .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة.

يتناول هذا الفصل من الدراسه الإجراءات التى اتبعتها الباحثة لإجراء هذه الدراسة من حيث المنهج المستخدم والعينه والأدوات .

عينه الدراسة :

يقصد بعينه الدراسة الفئة المستهدفة من البرنامج وهم أطفال المجموعتين التجريبية الضابطة وعددهم(20) من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة تم تشخيصهم من خلال تطبيق محكات الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية من حيث درجة الذكاء على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة تعريب محمود أبو النيل ، ومقياس فاينلاند للسلوك التوافقى وانخفاض الدرجات على مجالين أو أكثر ، والعمر الزمنى أقل من 18 عامًا ، وهى عينه مقصوده من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمرحله الابتدائية بلغت اعمارهم (6,8 –10) سنوات من الملتحقين بأحد مراكز رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة حلوان بمحافظة القاهرة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (10) أطفال بالمجموعة الضابطة، (10) أطفال بالمجموعة التجريبية منهم (6) من الإناث و(4) من الذكور ، كما تراوحت معاملات ذكائهم ما بين(57 – 70)على مقياس ستانفورد بينيه الصوره الخامسة ، كما أظهر هؤلاء الأطفال قصور بمهارات السلوك التوافقى وذلك بانخفاض درجاتهم فى مجال أو مجالين على مقياس فاينلاند للسلوك التوافقى . وقد تم الحصول على عينه الدراسه من خلال حصر أسماء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمركز والذين تم ترشيحهم من الأخصائيين المتعاملين مع الأطفال (إدارة المركز، وأخصائيون فى التربية الخاصه ، الأخصائيين النفسين، اخصائيو التخاطب بالمركز) وقد تم إجراء مقابله مبدئيه للأطفال وأسرهم للتوعية بأهداف البرنامج التدريبى ، تم اختيار الأطفال الذين تنطبق عليهم شروط عينة الدراسة وهى :

1 – أن يكون الطفل من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

2 – ان يكون الأطفال بالمرحلة الابتدائية من (6–10) سنوات .

3 – تم استبعاد الأطفال غير المنتظمين فى حضور الجلسات خاصة عند إجراء المقابلة المبدئية.

*** تجانس افراد العينه.**

تمت مجانسة مجموعتي الدراسة الحالية التجريبية والضابطة من حيث :

- مستوى الذكاء. – المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة.
- المرحلة العمرية . – قصور القدرات النفس لغوية .

✷ **مستوى الذكاء اللفظى .**

قامت الباحثة بمجانسة أفراد العينة من حيث مستوى الذكاء وذلك من خلال تطبيق اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (SB5)على المجموعتين التجريبية والضابطة ووقوع أطفال المجموعتين بفئة الإعاقة الذهنية البسيطة بمعدل ذكاء يتراوح ما بين (57 – 70).

✷ **المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسره.**

قامت الباحثة بمجانسة أفراد العينة من حيث المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة وذلك من خلال تطبيق مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة المصرية إعداد عبدالعزيز الشخص(2006) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ويحتوى هذا المقياس على خمسة متغيرات رئيسية تتمثل فى المعادلة التالية :

المستوى الاجتماعى والاقتصادى للاسرة المصرية = 0.073+ (0.264) س1 +(0.284) س2 + (0.102) س3 + (0.016) س4 +(0.125) س5 حيث أن :

س1 : تشير إلى متوسط دخل الفرد شهرياً.

س2 : تشير إلى مهنة رب الأسرة .

س3 : تشير إلى مستوى تعليم رب الأسرة .

س4 : تشير إلى مهنة ربه الأسرة .

س5 : تشير إلى مستوى تعليم ربة الأسرة .

المرحلة العمرية.

تمت مجانسة أفراد العينة من حيث المرحلة العمرية حيث تم اختيار افراد المجموعتين بمرحلة المدرسة الإبتدائية (6,8 – 10) سنوات .

✷ **قصور القدرات النفس لغوية .**

قامت الباحثه بتطبيق اختبار القدرات النفس لغوية (إعداد الباحثة) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبى واختيار الأطفال الذين حصلوا على درجة ذات مؤشر إكلنيكى أقل من 40% من الدرجة الكلية للاختبار ولحساب التكافؤ بين العينتين الضابطة والتجريبية فى القدرات النفس لغوية قامت الباحثة بحساب الفروق بينهما ، وذلك فى التطبيق القبلى لاختبار القدرات النفس لغوية ، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين تم إجراء تطبيق قبلى لاختبار القدرات النفس لغوية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وبعد تطبيق الاختبار تطبيقاً قبلياً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين وقياس التباين (Levene's Test) لمقارنه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلى والتى توضحها الجداول كما يأتى :

تكافؤ درجات الأطفال عينة الدراسة على اختبارات المستوى التمثيلى واختبارات المستوى التلقائى .

أولا : المستوى الأول : المستوى التمثيلى :

يتضمن المستوى التمثيلى أداء الطفل على مجموعة من الاختبارات وهى (الاستقبال السمعى – الاستقبال البصرى – التداعى السمعى – التداعى البصرى – التعبير اليدوي – التعبير اللفظي).

عملية الإستقبال

1. الاستقبال السمعى :

جدول(4)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستقبال السمعى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الاستقبال السمعى	المجموعة الضابطة	10	7.60	2.55	0.81	18	0.148	0.705 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	7.30	2.41	0.76			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 7.60 ، ع = 2.55 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 7.30 ، ع = 2.30 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.148 ومستوى الدلالة (0.705) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الاستقبال السمعى .

2. الاستقبال البصرى :

جدول (5)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستقبال البصرى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's Test	مستوى الدلالة
الاستقبال البصرى	المجموعة الضابطة	10	8.30	3.13	0.99	18	0.002	0.968 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	7.90	3.28	1.04			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 8.30 ، ع = 3.13 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 7.90 ، ع = 3.28 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.002 ومستوى الدلالة (0.968) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الاستقبال البصرى .

التـــداعــى:

3. الترابط السمعى :

جدول (6)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الترابط السمعى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's Test	مستوى الدلالة
الترابط السمعى	المجموعة الضابطة	10	5.60	2.17	0.686	18	0.041	0.841 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	5.20	2.35	0.742			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 5.60 ، ع = 2.17 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 5.20 ، ع = 2.35 وذلك للمجموعة التجريبية.
- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.041 ومستوى الدلالة (0.841) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الترابط السمعى.

4. الترابط البصرى :

جدول (7)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الترابط البصرى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الترابط البصرى	المجموعة الضابطة	10	7.10	2.73	0.86	18	0.029	0.867 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	6.80	2.70	0.85			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 7.10 ، ع = 2.73 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 6.80 ، ع = 2.70 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (Levene's test) = 0.029 ومستوى الدلالة (0.867) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الترابط البصرى.

التعـــبير :

5. التعبير اليدوي :

جدول (8)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير اليدوي لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
التعبير اليدوي	المجموعة الضابطة	10	4.80	1.32	0.42	18	0.065	0.802 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	4.60	1.43	0.45			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م =4.80 ، ع = 1.32 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 4.60 ، ع = 1.43 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (Levene's test) = 0.065 ومستوى الدلالة (0.802) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار التعبير اليدوي

6. التعبير اللفظى :

جدول (9)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعبير اللفظى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة

التعبير اللفظى	المجموعة الضابطة	10	5.40	0.97	0.31	18	0.479	0.497 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	5.30	1.25	0.40			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 5.40 ، ع = 0.97 وذلـك للمجموعــة الضــابطة بينمــا م= 5.30 ، ع = 1.25 وذلــك للمجموعــة التجريبية.

- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.479 ومستوى الدلالة (0.497) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتـالى يتضـح أنـه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائيه عنـد مسـتوى دلالـة (0.01) ، (0.05) بـين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار التعبير اللفظي.

<u>ثانيا": المستوى التلقائى :</u>

✷ عمليات الإغـــــلاق

7. الإغلاق السمعى :

جدول (10)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاغلاق السمعى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's Test	مستوى الدلالة
الاغلاق السمعى	المجموعة الضابطة	10	5	1.89	0.60	18	0.116	0.737 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	4.60	2.22	0.70			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 5 ، ع = 1.89 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 4.60 ، ع = 2.22 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.116 ومستوى الدلالة (0.737) وهو أكبر من مستوى المعنويـة (0.01) ، (0.05) وبالتـالى يتضـح أنـه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائيه عنـد مسـتوى دلالـة (0.01) ، (0.05) بـين المجموعـة الضـابطة والمجموعـة التجريبيـة ممـا يعنـى أن هنـاك تكـافؤ بـين المجمـوعتين فـى اختبـار الإغـلاق السمعى.

8. الإغلاق البصرى :

جدول (11)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاغلاق البصرى لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الاغلاق البصرى	المجموعة الضابطة	10	5.20	1.23	0.39	18	0.017	0.898 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	4.70	1.25	0.40			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 5.20 ، ع = 1.23 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 4.70 ، ع = 1.25 وذلك للمجموعة التجريبية.

- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.017 ومستوى الدلالة (0.898) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الإغلاق البصرى .

9. مزج الأصوات :

جدول (12)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مزج الأصوات لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
مزج الأصوات	المجموعة الضابطة	10	1.40	1.58	0.50	18	0.177	0.679

	المجموعة التجريبية	10	1.10	1.85	0.59			غير دالة عند (0.05)
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 1.40 ، ع = 1.58 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 1.10 ، ع = 1.85 وذلك للمجموعة التجريبية.
- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.177 ومستوى الدلالة (0.679) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار مزج الأصوات.

<u>الذاكـــرة :</u>

10. الذاكرة البصرية المتتالية :

جدول (13)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة البصرية المتتالية لبيان التكافؤ بينهما.

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الذاكرة البصرية المتتالية	المجموعة الضابطة	10	3.40	1.65	0.52	18	0.842	0.371 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	3.30	1.34	0.42			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 3.40 ، ع = 1.65 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 3.30 ، ع = 1.34 وذلك للمجموعة التجريبية.
- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.842 ومستوى الدلالة (0.371) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الذاكرة البصرية المتتالية .

11. الذاكرة السمعية المتتالية :

جدول (14)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة السمعية المتتالية لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الذاكرة السمعية المتتالية	المجموعة الضابطة	10	3.90	0.99	0.31	18	0.698	0.415 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	3.40	1.35	0.43			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 3.90 ، ع = 0.99 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 3.40 ، ع = 1.35 وذلك للمجموعة التجريبية.
- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 0.698 ومستوى الدلالة (0.415) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الذاكرة السمعية المتتالية .

12. الذاكرة العاملة :

جدول (15)

يوضح دلالة الفروق (التباين) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة لبيان التكافؤ بينهما

مصدر التباين	العينه	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الخطأ القياسى	درجة الحرية	التباين Levene's test	مستوى الدلالة
الذاكرة العاملة	المجموعة الضابطة	10	0.70	0.67	0.21	18	1.402	0.252 غير دالة عند (0.05)
	المجموعة التجريبية	10	0.90	0.57	0.18			
	الإجمالى	20	-	-	-			

يوضح الجدول السابق ما يلى :

- أن م = 0.70 ، ع = 0.67 وذلك للمجموعة الضابطة بينما م= 0.90 ، ع = 0.57 وذلك للمجموعة التجريبية.
- وقيمة التباين (**Levene's test**) = 1.402 ومستوى الدلالة (0.252) وهو أكبر من مستوى المعنوية (0.01) ، (0.05) وبالتالى يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه عند مستوى دلالة (0.01) ، (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين فى اختبار الذاكرة العاملة.

يتضح من الجداول السابقة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين على اختبار القدرات النفس لغوية للاطفال من (10–6) سنوات وذلك فى جميع أبعاد الاختبار، مما يشير الى انه لا توجد فروق بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القدرات النفس لغوية وذلك فى التطبيق القبلى للاختبار، مما يدل على تكافؤهما.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبى Sime-Experimental Method حيث يمثل البرنامج التدريبى المتغير المستقل بينما تمثل القدرات النفس لغوية المتغير التابع . ويقصد بالمنهج شبه التجريبى تلك التصميمات التى لا يتم فيها الاختيار والتوزيع العشوائى لأفراد عينة الدراسة ، والتى لا تسمح بالضبط الصارم لجميع المتغيرات الخارجية ، فهى تصميمات تسمح بضبط المتغيرات الخارجية ضبطاً جزئياً وليس كلياً (على خطاب، 2008).

أدوات الدراسة :

يتضمن هذا الجزء خطوات تصميم أدوات الدراسة والتى تم تقسيمها إلى سبع أدوات تشمل إعداد كل من :

الأداة الأولى : استمارة المقابلة الأولية .

الأداة الثانية : قائمة المدعمات .

الأداة الثالثة : اختبار القدرات النفس لغوية للاطفال من 6– 10 سنوات من حيث إعداده ، فإجازته ، ثم حساب صدق وثبات الاختبار .

الأداة الرابعة : برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من 6– 10 سنوات .

الأداة الخامسة : استماره تسجيل الجلسة .

الأداة السادسة : استمارة الواجب المنزلى .

حيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من(6– 10) سنوات ، ونظراً للافتقار وجود اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من(6– 10) سنوات فى حدود إطلاع الباحثة ، فإن الباحثة قد قامت بإعداد اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من(6– 10) سنوات اولاً، ثم التحقق من أثر البرنامج التدريبى ثانياً، ولذلك تم إعداد الأدوات التالية :

الأداة الأولى: استمارة المقابلة الاولية.(ملحق 3)

تمت الاستعانة باستمارة المقابلة الاولية بهدف جمع البيانات الأساسيه لكل طفل ، وتتضمن هذه الاستمارة البيانات التعريفية للطفل والتاريخ المرضى والفحوصات الطبية التى إجراها الطفل والخدمات التى يحصل عليها الطفل والملاحظات العامه على سلوك الطفل.

الأداة الثانية: قائمة المعززات. (ملحق 4)

يتم أثناء البرنامج التدريبى لتنمية القدرات النفس لغوية للأطفال تدعيم وتعزيز السلوك الإيجابى للأطفال داخل الجلسة وخارجها بناءً على مايقوم به الطفل بالمنزل مما يستلزم إعداد استمارة تتضمن مجموعه من المدعمات والمعززات الشائعه ويتحدد من خلالها أولويات التعزيز لكل طفل على حده حيث إن عملية تحديد المعززات تختلف من طفل إلى آخرن وذلك نظرا لاختلاف ميول الأطفال وأمزجتهم وهواياتهم وقدراتهم أيضا.

الأداة الثالثة: إعداد اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من 6– 10 سنوات.(ملحق 5)

وقد تضمن إعداد الاختبار الخطوات التاليه :

هدف الاختبار .

يهدف الاختبار الحالى إلى قياس درجة القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (6 – 10) سنوات ، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي موضع الدراسة الحالية ، وقد قامت الباحثة أثناء بناء الاختبار بجمع الاختبارات المتاحة والاستفادة منها فى إعداد الاختبار الحالي ليتناسب مع خصائص عينة الدراسة وبيانها كالتالي :

1– "مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة المعدلة " لويس مليكة ،1998.

2– "مقاييس بيلي لنمو الطفل "عبدالرقيب البحيرى ،2004 .

3– "مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة " محمود ابو النيل وآخرون، 2012.

4– "اختبار إلينوى لقياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"عزة عزام، 1996.

5- " مقياس التواصل اللفظي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم " إيمان سعيد، طه العدوى ، سعيد عبدالحليم،2015.

مكونات الاختبار.

يتكون الاختبار الحالي من اثنى عشر اختباراً فرعياً ، يحتوى كل مجال فرعى على مجموعة من المفردات والأدوات التي تقيس تلك القدرة الفرعية وقد روعى أثناء إعداد مكونات الاختبار التنوع في استخدام الأدوات والصور والكلمات ، كما روعى مألوفية المفردات المستخدمة فى البيئة المصرية التى يعيش فيها الأطفال . كذلك روعي فى الصور والأشكال المستخدمة بالاختبار ما يلى :

1-أن يتوافق محتواها مع الخصائص النمائية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وأوجه القصور لديهم .

2-أن تكون العناصر أو الأشكال الموجودة فى الصور مألوفة للطفل ومن واقع بيئته.

3-ألا يزيد عدد الصور المقدمة فى المرة الواحدة عن أربع صور حيث أكدت دراسة **أميرة الجابرى(2005)** على أنه عند تقديم رسومات توضيحية للأطفال يراعى ألا يزيد الموضوع الواحد المقدم فى لوحة تعليمية على أربعة عناصر.

4 - التدرج في محتوى الاختبار من البسيط الى المركب .

5-أن تكون المفردات ذات فاعلية في القياس والتعرف على مدى قدرة الطفل على (الاستقبال السمعي – الاستقبال البصرى- الترابط والتداعي السمعي – الترابط والتداعي البصرى – التعبير اللفظي- التعبير اليدوي- الإغلاق البصرى- الإغلاق السمعي- مزج الأصوات – التذكر السمعي المتتابع- التذكر البصرى المتتابع – الذاكرة العاملة) .

تعليمات الاختبار.

نظراً لأن العينة التى يطبق عليها الاختبار من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم لذا روعى استخدام اللغة العامية قدر الإمكان في التعليمات اللفظية المقدمة للطفل ، وتتضمن التعليمات العامة للاختبار ما يلى :

1- يتم عرض الفقرات على الطفل بشكل فردى.

2 – تجنب استخدام أي من كلمات التعزيز أو التدعيم لاستجابة الطفل على المقياس وفى حالة استخدام التعزيز لابد أن يستمر تعزيز الطفل بنفس الطريقة أثناء التطبيق.

3- تقوم الفاحصة بتسجيل الاستجابة كما ذكرها الطفل في استمارة تسجيل الاستجابة مع وضع دائرة حول (+،-) وفقا لاستجابة الطفل (+) فى حالة الاستجابة الصحيحة ، (-) فى حالة الاستجابة الخطأ .

4- إذا فشل الطفل في أربع من خمس مفردات متتالية يقوم الفاحص بالإنتقال الى الاختبار الفرعي التالي حيث يكون الطفل بذلك قد فشل في الوصول للمستوي القاعدي (5) استجابات صحيحة في أي اختبار فرعى.

5 – مراعاة حساب الدرجة الخام للاختبار الفرعى بسرعة قبل الانتقال للاختبار الفرعى التالى ، وتقع الدرجة التى يحصل الطفل عليها علي أي من اختبار فرعي بثلاث فئات تصنيفية (أعلى من المتوسط – متوسط – أقل من المتوسط) فى القدرة الفرعية التى يقيسها الاختبار الفرعى.

6 – تقع الدرجة التى يحصل الطفل عليها علي اختبار القدرات النفس لغوية بثلاث فئات تصنيفية (أعلى من المتوسط – متوسط – أقل من المتوسط) فى القدرة النفس لغوية الكلية التى يقيسها اختبار القدرات النفس لغوية الحالى.

ملاحظات يجب مراعاتها عند التطبيق:–

1– أن يتم التطبيق بصورة فردية على الأطفال.

2– الالتزام بصيغة واحدة لإلقاء التعليمات على الأطفال.

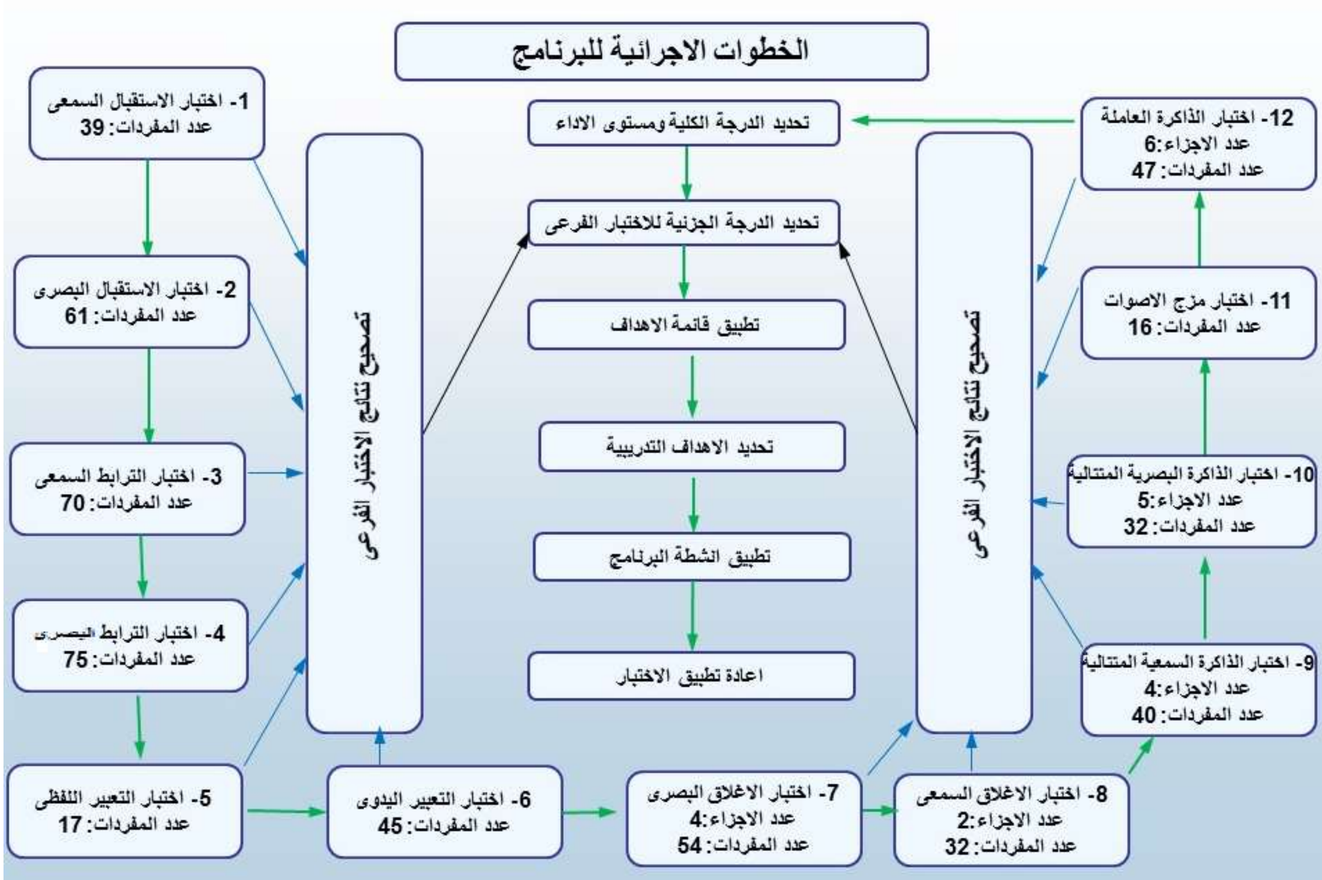
3– عدم إعطاء أى تلميحات بالاستجابة الصحيحة للطفل .

4– يجب أن يتمكن الطفل من رؤية الاختبار وسماع صوت الكمبيوتر بشكل جيد أثناء عملية القياس.

5– تجنب تعريض الطفل إلى أى من المثيرات التى يمكن أن تشتت انتباهه.

6– اختيار مكان ملائم من حيث الإضاءة والتهوية لإجراء الاختبار.

7– تجنب تعزيز استجابه الطفل فى جميع الفقرات وفى حالة استخدام التعزيز لابد ان يستمر تعزيز الطفل بنفس الطريقه اثناء التطبيق.



شكل (7) رسم تخطيطى لإجراءات تطبيق اختبار القدرات النفس لغوية والبرنامج التدريبى.(إعداد الباحثة)

وفيما يلى عرض أكثر تفصيلا للاختبارات الفرعية المتضمنة في اختبار القدرات النفس لغوية:

الاختبار الفرعي الأول : الاستقبال السمعي.

تعريف الاستقبال السمعي

وتعرفه الباحثة على أنه" جاهزية الطفل السمعية لتلقى المثيرات المنطوقة من البيئة المحيطة به باستخدام عضو السمع دون معالجتها معرفيا". ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي الأول الاستقبال السمعي.

ويتضمن الاختبار الفرعى بالجزء الأول منه مجموعة من الأفعال وعلى المفحوص أدائها استجابة للتعليمات المقدمة إليه كالبحث عن لعبة أو الالتفات إلى مصدر الصوت

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : الإجابة بنعم أو لا.

معايير التصحيح : الدرجات التي يحصل عليها الطفل إما صفر أو واحد .

يتضمن الاختبار : 39 مفردة .

تعليمات الاختبار : المفردة الأولى : فيه صوت لعبة تعالى نشوف لو تقدر تشوف اللعب اللى بتعمل الصوت ده فين ؟".

المفردتين الثانية والثالثة : غمض عينك ودلوقتى هتسمع صوت جرس ممكن تلتفت برأسك تجاه الصوت اللى انت سمعته .

تعليمات باقى المفردات : دلوقتى هسألك مجموعه من الاسئلة ركز في الصوت اللى هتسمعه وقولى الإجابه بنعم أو لا؟.

الاختبار الفرعي الثانى : الاستقبال البصرى.

هى قدرة الطفل على تلقى المعلومات من الرموز البصرية وهى قدرة الفرد عن استقبال المثيرات البصرية الموجودة فى البيئة المحيطة به ، من صور وأشكال ورسوم وأشخاص.

وتعرفه الباحثة على أنه جاهزية الطفل البصرية لتلقى المثيرات المرئية من البيئة المحيطة به دون معالجتها معرفيا. ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي الثانى الاستقبال البصرى .

ويتضمن الاختبار فقرة قبلية تتطلب تسمية أربعة من المجسمات التى يتم عرضها على الطفل للتاكد من قدرة الطفل للاستجابه على الصور المقدمة اليه " ولد – شاكوش – قلم – طيارة "

نوع الاستجابه المطلوبة من المفحوص على الاختبار : الاجابه بنعم أو لا.

معايير التصحيح : الدرجات التى يحصل عليها إما صفر او واحد .

يتضمن الاختبار : 61 مفردة.

تعليمات الاختبار : المفردة الأولى : بص كويس دلوقتى هيظهر على الحائط اللى قدامك دى صورة او ضوء بمجرد ما تظهر من فضلك شاور عليه أو قول شوفته ".

تعليمات باقى المفردات : دلوقتى هسألك مجموعه من الاسئلة ركز في الصورة اللى هعرضها عليك وقولى الإجابة بنعم أو لا.

الاختبار الفرعي الثالث : الترابط السمعى.

وتعرفه الباحثة على أنه قدرة الطفل على ادراك العلاقات الارتباطية بين الاشياء والربط بين المفاهيم والكلمات المسموعة والتي يتم عرضها عليه لفظيا دون الاستعانة بالصور، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي الثالث الترابط السمعي.

يتضمن الاختبار مجموعه من الجمل التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على الترابط السمعى بين الجمل المقدمة إليه لفظيا وفقا لترابط المفردات والمتضادات أو الجمع بين الكلمات كذلك إدراك العلاقات الارتباطية أو العلاقات السببية بين الجمل السمعية .

نوع الاستجابه المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص إكمال الجمل السمعية باستخدام كلمة مناسبة.

معايير التصحيح :الدرجات التى يحصل عليها اما صفر او واحد .

يتضمن الاختبار : 70 مفردة.

تعليمات الاختبار : دلوقتى هتسمع منى جملة ناقصة والمطلوب انك تكمل الجملة بالكلمة اللى أنت شايفها مناسبة".

الاختبار الفرعي الرابع : الترابط البصرى.

وتعرفه الباحثة على أنه قدرة الطفل على الربط بين المفاهيم وإدراك العلاقات الارتباطية بين الأشياء والمتضادات من خلال الصور المرئية والتى يتم عرضها عليه بصريا ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي الرابع الترابط البصرى.

يتضمن الاختبار مجموعه من الفقرات التى تهدف الى قياس قدرة المفحوص على الترابط البصرى بين الصور والمثيرات البصرية المعروضة عليه ، وذلك وفقا لترابط العلاقات والأدوات والمهن والتعرف على مصادر الأشياء وذلك بين 300 صورة موزعه على 75 مفردة لكل مفردة اربعة صور .

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص اختيار أو توصيل الصور المناسبة للصورة التى تم عرضها عليه .

معايير التصحيح : الدرجات التى يحصل عليها الطفل إما صفر أو واحد .

يتضمن الاختبار : 75 مفردة.

تعليمات الاختبار : دلوقتى هوريك صورة بص عليها كويس وبعدين وصلها بالصورة اللى شايف أن ليها علاقة بالصورة دى.

الاختبار الفرعي الخامس : التعبير اللغوى.

وتعرفه الباحثة على أنه قدرة الطفل على استخدام اللغة اللفظية والكلمات لتوصيل المعنى أو التعبير اللفظى عن معانى والمفاهيم المختلفة، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي الخامس التعبير اللغوى.

يتضمن الاختبار مجموعه من الفقرات التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على التعبير اللفظى باستخدام المفردات والجمل وقد تم تصميم مفردات الاختبار وفقا للتدرج من البسيط الى المركب حيث تتضمن المفردات من المفردة الأولى إلى المفردة السابعة مجموعة من الصور التى تتضمن أفعال يستطيع الطفل التعبير عنها لفظيا ،

كما يتضمن الاختبار من المفردة العاشرة إلى المفردة السابعة عشر مثير واحد في كل صورة وعلى الطفل أن يذكر ثلاث جمل تصف الشئ الذى يراه في الصورة.

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص التعبير لفظيا عن الصور المعروضة أمامه بمعدل صورة في كل مرة.

معايير التصحيح :الدرجات التى يحصل عليها إما صفر أو ثلاث درجات وفقا لتركيب الجملة التى يستخدمها المفحوص للتعبير عن الصور المعروضة عليه.

يتضمن الاختبار : 17 مفردة

تعليمات الاختبار : من المفردة الأولى إلى المفردة التاسعة : دلوقتى هوريك صورة بص عليها كويس وحاول تقولى أنت شايف إيه في الصورة تقدر تستخدم أكتر من جملة للتعبير عن الصورة.

من المفردة العاشرة إلى المفردة السابعة عشر : بص دلوقتى هنعمل حاجة مختلفة هتشوف صورة والمطلوب منك تقولى ثلاث جمل تقدر تستخدمهم علشان توصف الصورة اللى انت شايفها .

الاختبار الفرعي السادس : التعبير اليدوى

وتعرفه الباحثة على أنه قدرة الطفل على استخدام اللغة غير اللفظية في فهم واستقبال الإيماءات والإشارات والحركات البدنية و كذلك استخدامها في التعبير عن الأشياء التى يريدها دون الاستعانة باللغة اللفظية او الكلمات المنطوقة ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار الفرعي السادس التعبير اليدوى.

يتضمن الاختبار مجموعة من الفقرات التى تهدف الى قياس قدرة المفحوص على استخدام التعبير غير اللفظى باستخدام الإيماءات والإشارات اليدوية لفهم وتوصيل المعنى دون استخدام الجانب اللفظى أو الجانب التعبيرى وقد تم تصميم مفردات الاختبار وفقا لأكثر الإشارات التى يمكن استخدامها سواء بشكل منفصل او في حالة استخدام التعبير اللفظى .

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص استخدام الاشارة لتوصيل معنى أو معلومة مطلوبة منه دون الاستعانة باللغة اللفظية.

معايير التصحيح : الدرجات التى يحصل عليها المفحوص إما صفر أو واحد .

يتضمن الاختبار : 45 مفردة.

تعليمات الاختبار : دلوقتى هقولك كلمة ورينى ازاى تقدر تستخدم ايديك علشان تعبر عن نفس المعنى من غير ما نستخدم الكلمات حاول تفهمنى من غير لغه منطوقة او كلمات.

ملحوظة : لا يسمح للمفحوص باستخدام التعبير اللفظى أو استخدام الكلمات لأن الاستجابه على المفردات المقدمة إليه تعتمد على قياس القدرة على التعبير غير اللفظى

الاختبار الفرعي السابع : الإغلاق البصرى .

وتعرفه الباحثة على أنه القدرة على استكمال المثيرات الحسية البصرية رغم فقد جزء من مكوناتها حتى يتسنى للطفل إضفاء المعانى والمدلولات علي الأشكال البصرية غير المكتملة كالتعرف على الشكل عندما تظهر أجزاء منه أو معرفة الكل حين يفقد جزءاً أو أكثر من أجزائه. ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الإغلاق البصرى .

و يتكون اختبار الإغلاق البصرى من أربعة أجزاء وفيما يلى عرض لأجزاء الاختبار.

الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول من الاختبار مجموعه من الصور المرئية غير المكتملة والتى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على إتمام عمليه الإغلاق البصرى للمثيرات البصرية وذلك من خلال ادراك الجزء الناقص من الصورة واعاده تسميتها والتعرف عليها بشكل صحيح وذلك من خلال الصورة والاختيار للصورة الصحيحة بين بديلين حيث يعرض على المفحوص صورة لمثير بصرى ينقصه جزء معين ويليه بديلين وعلى المفحوص اختيار الصورة في شكلها الكامل والصحيح ، يتضمن الجزء الأول(13) مفردة تحتوى على(39) صوره منهم (13) صورة غير مكتملة.

الجزء الثانى:

يهدف الجزء الثانى من الاختبار الى تقديم مثيرات أكثر صعوبة حيث يطلب من المفحوص الإشارة إلى الشئ الذى سمع اسمه بين بديلين بصريين غير مكتملين مما يتطلب من المفحوص إجراء عمليه الإغلاق البصرى للصور غير المكتملة للتعرف على الشئ المطلوب منه ، كما يتضمن الجزء الثانى من الاختبار (15) مفردة لصور غير مكتملة

الجزء الثالث:

يهدف الجزء الثالث من الاختبار الى التعرف على قدرة المفحوص على ادراك وتسمية الأشكال والصور غير المكتملة ، كما يتضمن الجزء الثالث من الاختبار(11) مفردة لصور غير مكتملة.

الجزء الرابع:

يهدف هذا الجزء من الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على التعرف على الكلمات المكتوبة غير المكتملة من خلال عرض كلمات تنقصها حروف تم حذفها بشكل عشوائي كما تم اختيار الكلمات الأكثر شيوعا ولا تتجاوز مستوى الصف الأول الابتدائي ، كما يتضمن الجزء الرابع من الاختبار 15 مفردة لكلمات غير مكتملة

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص التعرف على الصور والكلمات المرئية غير المكتملة من خلال إعادة تلك الكلمات بشكل كامل بعد إغلاقها بصريًا أو اختيارها من بين بديلين.

معايير التصحيح :الدرجات التى يحصل عليها إما صفر أو درجة واحدة .

يتضمن الاختبار : 54 مفردة.

تعليمات الاختبار :

الجزء الأول : دلوقتى هوريك صورة ينقصها جزء حاول تتعرف عليها واختار الصورة اللى زيها بالضبط من بين الصورتين اللى تحتها.

الجزء الثانى : ودلوقتى هتشوف صور ناقصة وعليك اختيار الصورة المطلوبة منك اختيارصا تعبر عنه لفظيًا يعنى بالكلام من بين الصورتين اللى قدامك.

الجزء الثالث : دلوقتى عايزة اشوف اذا كنت تقدر تقولى دى صورة ايه خلى بالك كل صورة من الصور اللى هوريهالك ناقصها جزء .

الجزء الرابع : دلوقتى هعرض عليك مجموعة من الكلمات الناقصه حاول تتعرف عليها وإعادة قراءة الكلمة بشكل صحيح.

الاختبار الفرعي الثامن : الإغلاق السمعى .

وتعرفه الباحثة على أنه القدرة على استكمال المثيرات الحسية السمعية رغم فقد جزء من مكوناتها حتى يتسنى للطفل فهم المعانى والمدلولات علي الكلمات المسموعة غير المكتملة، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الإغلاق السمعى .

و يتضمن الاختبار الحالى جزأين وفيما يلى عرض الجزأين:

الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول من الاختبار مجموعة من الكلمات المسموعة التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على اتمام عمليه الإغلاق السمعى للمثيرات السمعية والكلمات المعروضة عليه وإدراك الجزء الناقص من الكلمة وإعادتها بشكل صحيح ، كما يتضمن الجزء الأول (13) مفردة تحتوى على(13)كلمة غير مكتملة.

الجزء الثانى:

يهدف الجزء الثانى من الاختبار إلى تقديم مثيرات أكثر صعوبة حيث يطلب من المفحوص إكمال كلمة غير مكتملة في جملة مسموعة تم عرضها عليه مما يتطلب من المفحوص إجراء عمليه الإغلاق السمعى للكلمات غير المكتملة للتوصل لمعنى الجملة ، كما يتضمن الجزء الثانى من الاختبار (19) مفردة لجمل غير مكتملة

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص التعرف على الكلمات المسموعة غير المكتملة من خلال إعادة تلك الكلمات بشكل كامل بعد إغلاقها سمعيا.

معايير التصحيح :الدرجات التى يحصل عليها إما صفر أو درجة واحدة.

يتضمن الاختبار : 32 مفردة.

تعليمات الاختبار :

الجزء الأول : دلوقتى هتسمع كلمة فيها حاجة ناقصة حاول تتعرف عليها وإعادتها بشكل صحيح .

الجزء الثانى : ودلوقتى هتسمع جملة فيها كلمة أو اسم ناقص تقدر تتعرف عليه علشان تكمل الجملة بشكل صحيح.

الاختبار الفرعي التاسع : الذاكرة السمعية المتتالية .

يعرف شاهين رسلان(2010) الذاكرة السمعية المتتالية على أنها القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات "

وتعرفها الباحثة على أنها القدرة على استدعاء سلسلة من المثيرات السمعية بشكل متتابع دون الاستمرار في التفاعل المباشر معها كذلك في حالة غياب او اختفاء تلك المثيرات المتتابعة وقد تتمثل تلك المثيرات في أرقام أو كلمات أو جمل متتاليه، وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة السمعية المتتاليه .

ويتكون اختبار الذاكرة السمعية المتتالية من أربعة أجزاء هى:

الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول من الاختبار مجموعة من الأرقام المسموعة التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على الاحتفاظ بتلك المثيرات السمعية في الذاكرة واسترجاعها بشكل صحيح ، كما يتضمن الجزء الأول (10) مفردات تحتوى على مجموعه من الأرقام تبدأ من قياس قدرة الطفل على الاحتفاظ برقمين حتى الاحتفاظ بخمسة أرقام وإعادتها بشكل صحيح.

الجزء الثانى:

يتضمن الجزء الثانى من الاختبار مجموعة من الكلمات المسموعة التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على الاحتفاظ بتلك المثيرات السمعية في الذاكرة واسترجاعها بشكل صحيح ، كما يتضمن الجزء الثانى(10) مفردات تحتوى على مجموعه من الكلمات تبدأ من قياس قدرة الطفل على الاحتفاظ بكلمتين حتى الاحتفاظ باربع كلمات وإعادتها من الذاكرة بشكل صحيح.

الجزء الثالث:

يحتوى الجزء الثالث من الاختبار على مجموعة من الجمل المسموعة والمطلوب من المفحوص اعادة الجملة بنفس الشكل اللغوى وترتيب الكلمات على أن يتم احتساب الاخطاء في إعادة الجمل وفقا للحذف أو الإبدال أو الإضافة، أو التشوية، كما يتضمن هذا الجزء من الاختبار (10) مفردات تحتوى على مجموعه من الجمل تتدرج من البسيط إلى المركب.

الجزء الرابع:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مجموعة من الكلمات المسموعة و التى ليس لها معنى والمطلوب من المفحوص إعادة الكلمة مرة اخرى ، كما يتضمن هذا الجزء من الاختبار (10) مفردات تقيس قدرة المفحوص على تذكر الكلمات التى ليس لها معنى.

نوع الاستجابة المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص تذكر وإعادة سرد الكلمات والجمل المسموعة والتى تم عرضها عليه باستخدام الكمبيوتر مع مراعاة عدم عرض الجمله الواحدة أكثر من مرة وذلك لخضوع المفردات الحاليه لاختبار الذاكرة السمعية المتتالية.

الدرجات التى يحصل عليها المفحوص إما صفر أو درجة واحدة .

يتضمن الاختبار : 40 مفردة.

تعليمات الاختبار :

الجزء الأول : دلوقتى هتسمع مجموعة من الارقام والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب خلى بالك كويس لأنه مش هينفع إنى أعيد الأرقام مرة تانية .

الجزء الثانى : ودلوقتى هتسمع كلمات وعليك إنك تعيدها بنفس الترتيب مرة تانية .

الجزء الثالث : دلوقتى هتسمع مجموعة من الجمل والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب خلى بالك كويس لأنه مش هينفع إنى أعيد الجمل مرة تانية .

الجزء الرابع : ودلوقتى هتسمع كلمات ممكن تكون مش مفهومة بس لازم تعيدها مرة تانية بنفس الشكل اللى سمعته خللى بالك لأنه مش هينفع إنى أعيد الكلمات مرة تانية.

الاختبار الفرعي العاشر : الذاكرة البصرية المتتاليه

ويعرف أحمد سلامة (1996) الذاكرة البصرية المتتالية على أنها القدرة على تذكر مجموعة مسلسلة من المثيرات البصرية.

وتعرف الباحثة الذاكرة البصرية المتتالية على أنها القدرة على استدعاء سلسلة من المثيرات البصرية بشكل متتابع دون الاستمرار في التفاعل المباشر بصريا معها كذلك في حالة غياب أو اختفاء تلك المثيرات البصرية

المتابعة وقد تتمثل تلك المثيرات في صور أو اشكال أو رموز بصرية متتالية، وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة البصرية المتتالية.

و يتكون الاختبار خمسة أجزاء وفيما يلى عرض لتفاصيل أجزاء الاختبار:

الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول من الاختبار مجموعة من الصور التى تحتوى على بعض المجموعات الضمنية وذلك لسهولة الاحتفاظ بها كمجموعة الفاكهه وتتدرج المفردات المعروضة بصريًا على المفحوص من صورتين إلى خمس صور يتم عرضها على المفحوص والمطلوب منه إعادة ترتيبها بنفس النمط أو الترتيب الذى تم عرضه عليه على أن تتاح المثيرات البصرية أو الصور أمام المفحوص لمدة (7) ثواني لا يسمح له خلال عرض الصور البدء في الإجابة عن المفردة وبانتهاء المفحوص يتم إعادة الصور إلى مكانها ثم عرض المفردة التالية وتتم في هذا الجزء من الاختبار استخدام الصور الملونة ، ويهدف الاختبار الى قياس قدرة المفحوص على الاحتفاظ بتلك المثيرات البصرية في الذاكرة واسترجاعها بشكل صحيح ، كما يتضمن الجزء الاول(10) مفردات تحتوى على مجموعة من (37) صورة تبدأ من قياس قدرة الطفل على الاحتفاظ بصورتين حتى الاحتفاظ بخمس صور وإعادتها بشكل صحيح.

الجزء الثانى:

يتضمن الجزء الثانى من الاختبار مجموعة من الأشكال الهندسية مع إضافة عنصر آخر إلى الصورة وهو الإلتزام باللون الموجود بالنمط البصرى المطلوب " مربع أخضر " وتتدرج المفردات المعروضة بصريًا على المفحوص من أربع صور الى ست صور تحتوى على أشكال مختلفة يتم عرضها على المفحوص والمطلوب منه إعادة ترتيبها بنفس النمط أو الترتيب الذى تم عرضه عليه على أن تتاح المثيرات البصرية او الصور امام المفحوص لمدة (7) ثواني لايسمح له خلال عرض الأشكال مرة آخرى كذلك البدء في الإجابة عن المفردة بعد إخفاء الفاحص للنمط البصرى المطلوب ويتم في هذا الجزء من الاختبار استخدام الأشكال بإضافة بُعد اللون للشكل، ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على الاحتفاظ بتلك المثيرات البصرية في الذاكرة واسترجاعها بشكل صحيح ، كما يتضمن الجزء الأول (5) مفردات تحتوى على مجموعة من(23) شكل هندسى.

الجزء الثالث:

يحتوى الجزء الثالث من الاختبار على مجموعات غير منتظمة من الصور غير الملونة وتعتمد الصور المعروضة على عنصر التظليل سواءً كانت مظلله بشكل كلى أو جزئى وعلى المفحوص إعادة ترتيب الأشكال مع مراعاة الأجزاء المظللة بالنمط المعروض، و يتضمن هذا الجزء من الاختبار(6) مفردات تحتوى على (28) صورة متدرجة من البسيط إلى المركب.

الجزء الرابع:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مجموعة من الكروت التى تتضمن أحداث قصة يتم عرضها على المفحوص والمطلوب منه إعادة ترتيب الكروت لتكوين احداث القصة بنفس الترتيب المعروضة عليه وذلك بالاستعانة بالكروت، كما يتضمن هذا الجزء من الاختبار (5) مفردات كل قصة من القصص الخمس تتضمن (5) أحداث تقيس قدرة المفحوص على تذكر أحداث وأفعال بالاستعانة بالصور.

الجزء الخامس:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مجموعه من الأشكال البصرية التى ليس لها معنى والمطلوب من المفحوص إعادة الأشكال بنفس الترتيب مرة اخرى ، كما يتضمن هذا الجزء من الاختبار (6) مفردات تقيس قدرة المفحوص على تذكر الأشكال التى ليس لها معنى وتحتوى كل فقرة من الفقرات المعروضة على(6) أشكال ليس لها معنى .

نوع الاستجابه المطلوبة من المفحوص على بنود الاختبار : أن يستطيع المفحوص تذكر وإعادة سرد الصور والأشكال والأحداث التى لها معنى والتى ليس لها معنى والتى تم عرضها عليه باستخدام الكروت مع مراعاة عدم عرض النمط الواحدة اكثر من مرة.

معايير التصحيح : الدرجات التى يحصل عليها المفحوص إما صفر أو درجة واحدة .

يتضمن الاختبار : 32 مفردة

تعليمات الاختبار :

الجزء الاول : سوف يتم عرض مجموعة من الصور والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب الذى تم عرضه "خلى بالك مش هتبدأ غير لما أخبى الصور بتاعتى" .

الجزء الثانى : سوف يتم عرض مجموعة من الأشكال والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب مع مراعاة الشكل واللون"خلى بالك مش هتبدأ غير لما اخبى الاشكال بتاعتى".

الجزء الثالث : سوف يتم عرض مجموعة من الصور غير الملونة والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب مع مراعاة الشكل واللون والتظليل "خلى بالك مش هتبدأ غير لما أخبى الصور بتاعتى".

الجزء الرابع : سوف يتم عرض مجموعة من الأشكال والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب مع مراعاة الشكل واللون "خلى بالك مش هتبدأ غير لما اخبى الاشكال بتاعتى".

الجزء الخامس : سوف اعرض عليك مجموعة من القصص بالفيديو و التى تتضمن أحداث متتالية والمطلوب منك إعادة ترتيبها لتعيد القصة مرة اخرى بنفس ترتيب الاحداث.

الاختبار الفرعي الحادى عشر : مزج الاصوات.

يذكر فتحى الزيات (1998) أن مزج الاصوات يشير الى القدرة على التوليف السمعى أو توليف فونيمية أحادية ضمن عناصر أو اصوات أو فونيمات اخرى من الكلمة الكاملة (شاهين رسلان،2010)

وتعرفه الباحثة على أنه القدرة على دمج المقاطع الصوتية المسموعة لتكوين نموذج أكثر مألوفية للطفل ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار مزج الأصوات.

يتضمن الاختبار مجموعه من الفقرات التى تهدف إلى قياس قدرة المفحوص على دمج ومزج المقاطع الصوتية وتحويلها إلى كلمات مفهومة ذات معنى، ويتضمن الاختبار الحالى في الفقرة الاولى مشاركة الطفل في الغناء مع الفاحص لأغنية من أغانى الأطفال ومزج المقاطع الصوتية حيث تقف الفاحصة اثناء الغناء لتطلب من الطفل أن يكمل دون مساعدة .كما يتضمن الاختبار في الفقرة الثالية الاستماع إلى صوت حيوان بشكل متقطع وعلى المفحوص التعرف على الحيوان الذى سمع صوته من بين بديلين تم عرضهما أمامه ، كما تتطلب باقى مفردات الاختبار عرض لمجموعة من المقاطع الصوتية المنفصلة والتى إذا ما تم دمج تلك المقاطع يستطيع المفحوص الحصول على كلمة ذات معنى.

نوع الاستجابه المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص إكمال الكلمات السمعية باستخدام دمج مقطعين صوتيين تم عرضهما عليه بالاستعانة بالكمبيوتر.

معايير التصحيح :الدرجات التى يحصل عليها اما صفر او واحد

يتضمن الاختبار : 16 مفردة.

تعليمات الاختبار :

المفردة الاولى : إيه رأيك دلوقتى نغنى مع بعض أغنيه بس لازم تساعدنى علشان نغنى مع بعض.

المفردة الثانية : دلوقتى هتسمع صوت حيوان بس خلى بالك ممكن الكمبيوتر يسكت شويه وبعدين يكمل أو يحصل حاجة ف الصوت لازم تركز علشان تختار الحيوان اللى سمعت صوته.

المفردة الثالثة : دلوقتى هتسمع كلمة بس خلى بالك ممكن الكمبيوتر يسكت شويه وبعدين يكمل الكلمة والمطلوب إنك تعيد الكلمة علشان تبقى واضحه ومفهومة.

الاختبار الفرعي الثانى عشر : الذاكرة العاملة.

وتعرفها الباحثة على أنها عملية دينامية نشطة يتم من خلالها حفظ وتنظيم ومعالجة المعلومات لتسهيل استدعاء المعلومات بشكل أكثر تنظيما، وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على اختبار الذاكرة العاملة .

و يتضمن الاختبار ستة أجزاء وفيما يلى عرض لتفاصيل أجزاء الاختبار:

الجزء الأول:

يتضمن الجزء الأول من الاختبار قياس قدرة الطفل على تحويل المعلومات في الذاكرة حيث يتم قياس ذلك من خلال أداء الطفل لأفعال مشروطة تتطلب في مضمونها احتفاظ المفحوص بالتعليمات وإعادة استخدامها لتنفيذ الافعال والتعليمات المطلوبة منه ، كما يتضمن التحويل للألوان المستخدمة في نقل نمط بصرى ملون كتلوين رسمه مع تذكر تحويل لون محدد لاخر كما طلب منه في التعليمات القبلية للاختبار، كذلك أن يستطيع الطفل خلال هذا الجزء من الاختبار تذكر شئ في صورة تم عرضها عليه من خلال تذكر الاشياء المحيطة بالمثير المطلوب منه باستخدام المفاهيم الادراكية المكانية " ورا – قدام – جنب " ، ويتضمن هذا الجزء من الاختبار (6) مفردات.

الجزء الثانى:

يهدف الجزء الثانى من الاختبار إلى قياس قدرة الطفل على تذكر وإعادة ترتيب المعلومات المقدمة إليه لفظيا وإعادة سردها وفقا لنموذج طلب منه من قبل ، حيث تتضمن مفردات الجزء الثانى من الاختبار عددًا من الكلمات والمطلوب من المفحوص إعادتها مرة اخرى بعد تقسيم الكلمات إلى مجموعتين ويحتوى هذا الجزء على (12) مفردة تتدرج من البسيط إلى المركب حيث تبدأ المفردة الاولى بأربع كلمات وتنتهى بخمس كلمات ليصل إجمالى عدد الكلمات المسموعة بالجزء الثانى من الاختبار الى (34) كلمة والمطلوب من المفحوص إعادة تنظيمها في فئات كما تتضمن المفردات (5) فقرات تحتوى كل فقرة منها على جملتين وعلى المفحوص أن يعيد الكلمة الاخيرة في كل جملة.

الجزء الثالث:

يحتوى الجزء الثالث من الاختبار على مجموعة من الكلمات المسموعة وعلى المفحوص أن يتعرف على الكلمة التى لا تنتمى إلى الفئة وإعادتها مرة اخرى ويتضمن هذا الجزء من الاختبار مجموعه من الفئات وهى الفاكهة والخضار والأرقام والحروف والمهن والأدوات ووسائل المواصلات وأجزاء الجسم وذلك في (8) فقرات تحتوى على (39) كلمة مسموعة موزعة على تلك الفئات.

الجزء الرابع:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مجموعه من الكروت التى تتضمن أحداث قصة يتم عرضها على المفحوص والمطلوب منه أن يضع نهايه لأحداث القصة والتى تتدرج من أربعة إلى خمسة أحداث يتم عرضهم على المفحوص بصريًا وسمعًيا والمطلوب منه تذكر أحداث القصة ووضع نهايه تتفق مع الأحداث التى سبق عرضها عليه ، كما يتضمن هذا الجزء من الاختبار (5) مفردات كل قصة من القصص الخمس تتضمن من(4 – 5) أحداث .

الجزء الخامس:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مفهوم اعادة الترتيب للأرقام والكلمات والحركات بالعكس ، حيث يتضمن هذا الجزء من الاختبار (4) مفردات تقيس قدرة المفحوص على إعادة سرد الارقام بالعكس، و(4)

مفردات تقيس قدرة المفحوص على إعادة سرد الكلمات بالعكس ، (3) مفردات تقيس قدرة المفحوص على إعادة سرد الحركات بالعكس .

الجزء السادس:

يحتوى هذا الجزء من الاختبار على مفهوم إعادة الترتيب وفقا لسمة يتم تحديدها كالحجم حيث يتضمن الجزء من الاختبار (5) مفردات تقيس قدرة المفحوص على إعادة سرد وتذكر الكلمات وإعادة ترتيبها وفقا للحجم من الأصغر للأكبر وتحتوى المفردات الخمس على (16) كلمة يتم عرضها سمعيًا على المفحوص والمطلوب منه إعادة عرض الكلمات مرة اخرى بعد ترتيبها وفقا للحجم .

نوع الاستجابه المطلوبة من المفحوص على الاختبار : أن يستطيع المفحوص تذكر وإعادة سرد الصور والكلمات والأرقام والحركات التى تم عرضها عليه باستخدام الكروت أو الصور أو اللغة اللفظية مع مراعاة عدم عرض النمط الواحد أكثر من مرة.

معايير التصحيح : الدرجات التى يحصل عليها المفحوص من صفر إلى درجة واحدة .

يتضمن الاختبار : 42 مفردة.

تعليمات الاختبار :

الجزء الأول : دلوقتى ممكن اقولك على حاجة تجيبها من الصندوق اللى فى نهايه الغرفة" .

- هوريك صورة وهطلب منك تبص عليها كويس علشان هخبيها والمطلوب إنك تلون نفس الألوان ونفس الترتيب ... خلى بالك

الجزء الثانى : هسمعك مجموعة من الكلمات والمطلوب منك إعادتها بس فكر إزاى تخلى الحاجات اللى زى بعض مع بعض.

الجزء الثالث : هعرض عليك مجموعة من الكلمات كلهم مشتركين ف حاجة واحدة أو فئة واحدة فيماعدا كلمة مش لازم تكون معاهم اسمع كويس وقولى أيه الكلمة اللى لازم متكونش معاهم.

الجزء الرابع : هعرض عليك عليك مجموعة من الكروت التى تتضمن أحداث قصة مكونة من (5) أحداث والمطلوب منك تفكر أيه اللى ممكن يحصل بعد كده لأنى مش هقولك نهاية للقصة.

الجزء الخامس : هعرض عليك مجموعة من الأرقام والكلمات والحركات والمطلوب منك إنك تعيد نفس الأرقام أو الكلمات أو الحركات دى بس بالعكس خلى بالك وركز كويس لأنى مش هينفع أعيدها مرة تانية.

الجزء السادس : هعرض عليك مجموعة من الكلمات والمطلوب منك إنك تعيد نفس الكلمات بس بعد ترتيبها من الأصغر للأكبر خلى بالك وركز كويس لأنى مش هينفع أعيدها مرة تانية.

فيما يلى جدول(16) يوضح عدد أبعاد اختبار القدرات النفس لغوية وعدد اجزاء الاختبار ومفردات كل مجال فرعى.

جدول (16)

عدد أبعاد اختبار القدرات النفس لغوية ومفرداته المتضمنه بكل مجال فرعى.

م	المجال الفرعى	عدد الاجزاء	عدد المفردات
المجال الأول	الاستقبال السمعي.	1	39
المجال الثانى	الاستقبال البصرى.	1	61
المجال الثالث	الترابط السمعى.	1	70
المجال الرابع	الترابط البصرى	1	75
المجال الخامس	التعبير اللفظى.	1	17
المجال السادس	التعبير اليدوى.	1	45
المجال السابع	الإغلاق البصرى.	4	1(13)- 2(15)- 3(11)- 4(15)- ك(54)
المجال الثامن	الإغلاق السمعى.	2	1(13)- 2(19)- ك(32)
المجال التاسع	الذاكرة السمعية المتتالية.	4	1(10)- 2(10)- 3(10)- 4(10)- ك(40)
المجال العاشر	الذاكرة البصرية المتتالية.	5	1(10)- 2(5) - 3(6)- 4(5)- 5(6) - ك(32)
المجال الحادى عشر	مزج الاصوات.	1	16
المجال الثانى عشر	الذاكرة العاملة.	6	1(6)- 2(12)-3(8)-4(5)-5(11)-6(5) ك(47)
المجموع الكلى	اختبار القدرات النفس لغوية للاطفال ذوى الاعاقة الذهنية.		528

استمارة رصد وتدوين الاستجابات:

تحتوى استمارة التطبيق وتسجيل الاستجابة على جزء يتضمن رصد وتدوين الدرجات ، فمن الضروري تسجيل جميع الاستجابات التى يقوم بها الطفل وذلك كى تتم دراستها للحصول على الدرجة الكلية وذلك لما يتطلبه التصحيح من نقاط مهمة مثل الدقة، واكتمال المعلومات ، ووضوحها، وقد تم تصميم وإعداد كراسة التطبيق بحيث تتضمن اسم الطفل ، تاريخ التطبيق ، اسم المدرسة، تاريخ الميلاد، درجة الذكاء،العمر الزمنى ، الاختبارات السابقة التى تم تطبيقها للمفحوص ، الفاحص ، كذلك تدوين استجابات الطفل والدرجة الخام لكل اختبار فرعى والدرجة المعيارية والصفحة المعرفية للقدرات والبروفيل الأدائى والذى يشير إلى مستوى أداء الطفل على الاختبار ، كما تتضمن ملخصًا للدرجات يشير إلى الفروق بين أداء الطفل على جانبى الاختبار المستوى التلقائى والتمثيلى .

معايير تصحيح الاختبار.

استخدمت الباحثة الدرجات الخام والتى تم الحصول عليها من عينة تقنين المقياس على المحافظات الأربع (القاهرة والجيزة والدقهليه والمنيا) والتى بلغ عددهم (200) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية (50) طفل من كل محافظة من المحافظات الأربع ، كما تتراوح أعمارهم ما بين (6 –10) سنوات بالمدارس العادية وذلك لتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية معدلة كما تم استخدام تلك النتائج لتحديد المستوى الأدائى الفعلى للطفل على الاختبار .

جدول (17) تحويل الدرجة الخام الكلية لاختبار القدرات النفس لغوية الى درجة معيارية معدلة

الدرجات الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجات الخام	الدرجة المعيارية المعدلة
571-586	62	321-317	41
564-556	61	311-300	40
552 -543	60	296-289	39
540-529	59	285-278	38
528 -519	58	269-263	37
516 -506	57	260-255	36
503 -493	56	246-239	35
391-481	55	230	34
478 -471	54	222-216	33
468 -459	53	207	32
456-444	52	202-192	31
443 -432	51	185-182	30
428-423	50	172-167	29
408 -419	49	157	28
406 -396	48	135	26
391-387	47	127-119	25
381 -372	46	102	23
368 -362	45	94	22
356-350	44	78	21
339-345	43	61	20
333-326	42	44	18

علمًا بأن الدرجة المعيارية ≤ 39 تشير إلى قصور القدرات النفس لغوية للطفل

جدول (18) تفسير الدرجة الكلية المعيارية المعدلة لاختبار القدرات النفس لغوية .

الدرجة المعيارية المعدلة	التصنيف
62-51	مرتفع القدرات النفس لغوية
38- 50	متوسط القدرات النفس لغوية
اقل من 39	ضعف القدرات النفس لغوية ويحتاج لمزيد من التقويم

***التجربه الاستطلاعيه:**

أجرت الباحثه تجربة استطلاعية على عينة قوامها (10) من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بهدف :

1 –التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

2 –التأكد من وضوح الصور المستخدمة بالاختبار.

3– التأكد من ملاءمة الصور لكلٍ من العمر العقلى والعمر الزمنى للأطفال .

4 –تحديد فترة زمنية لتطبيق المفردات الموقوتة فى الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ – تحويل لغة تعليمات الاختبار إلى اللغة العامية مما يسهم فى خفض التوتر لدى الأطفال ، كما يزيد من ثقه الطفل بنفسه وقدرته على فهم التعليمات اللفظية بشكل أكثر كفاءة.

ب – حذف المفردات التى تحتوى على بعض الكلمات الإنجليزية وتحويلها للعامية .

ج – وضع إطار ملون لتسهيل عملية التطبيق من قبل الباحثة تيسيرا للحصول على الاختبار المطلوب .

د – تقديم بدائل متنوعة للإجابات تعد صحيحة في حال إذا ما ذكرها الطفل.

تقنين الاختبار :

بعد الانتهاء من الخطوات التى تم اتباعها فى الإعداد والتخطيط لمحتوى الاختبار وإجراء التجربه الاستطلاعية ، قامت الباحثه بحساب صدق وثبات الاختبار للتأكد من صلاحيته لقياس القدرات النفس لغوية وذلك من خلال التطبيق على عينة تكونت من (200) طفلًا من الأطفال الملتحقين بالمرحلة الابتدائية بالمدارس العادية من أربع محافظات هى (القاهرة والجيزة والدقهليه والمنيا) وذلك بتطبيق الاختبار على (50) طفلًا بكل محافظة من المحافظات الأربع ، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (6 –10) سنوات .

ثبات الاختبار: Reliability.

يعتبر الثبات من أهم الشروط السيكوميترية للاختبار بعد الصدق ، لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار فى قياس ما يدعى قياسه ، ويقصد بالثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبق عليهم الاختبار أكثر من مرة وقد يقصد به استقرار أداء الأفراد عبر مفردات الاختبار(**على خطاب ،2008**).

<u>طريقة التجزئة النصفية Split Half Method :</u>

استخدمت الباحثة فى حساب ثبات الاختبار طريقة التجزئة النصفية وهى إحدى طرائق حساب الثبات ويذكر على خطاب(2008) أن هذه الطريقة على أساس تطبيق الاختبار مرة واحدة على عينة من الافراد، ثم تقسيم مفردات الاختبار إلى نصفين متساويين ، ومن وسائل ذلك التقسيم المفردات إلى مفردات فردية ومفردات زوجية، وقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية نظرا لانها تعطى أعلى معامل للثبات وذلك نظرًا لقلة العوامل التى تؤثر فى قيمة معامل الثبات على نحو سلبى أى نظراً لقلة العوامل التى تزيد من التباين الخطأ فى درجات الافراد على الاختبار، وللتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباك (Cronbach's Alpha)، كما قامت بحساب التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون (Spearman–Brown Coefficient) فكانت النتائج كما بجدول (19).

جدول (19) يوضح معاملات الثبات للاختبار بالتجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون ومعادلة سبيرمان التصحيحية.

الاختبارات الفرعية	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
	معامل إرتباط بيرسون بين نصفى الاختبار	معامل الثبات بمعادلة سبيرمان التصحيحية
الاستقبال السمعى	0.817	0.899
الاستقبال البصرى	0.778	0.875
الترابط السمعى	0.793	0.885
الترابط البصرى	0.764	0.866
التعبير اليدوى	0.764	0.866
التعبير اللفظى	0.762	0.865
الاغلاق السمعى	0.661	0.831
الاغلاق البصرى	0.768	0.869
مزج الأصوات	0.877	0.935
الذاكرة البصرية المتتالية	0.514	0.700
الذاكرة السمعية المتتالية	0.902	0.948
الذاكرة العاملة	0.817	0.900
إجمالى الاختبار	0.973	0.986

يتبين من جدول(18) أن الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ولذلك يمكن الثقة بنتائجه ، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.986) ، بينما تراوحت معاملات الثبات على الاختبارات الفرعية للاختبار بطريقة

التجزئة النصفية وبإستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية بين (0.986) مما يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاختبار حيث يتضح من الجدول أن قيمة معامل التجزئة النصفية يساوى (0.973) مما يشير إلى ارتفاع درجة ثبات الاختبار وهذا يعنى أن الاختبار يتسم بالثبات فالاختبار الحالى يقيس ما يدعى قياسه ولذا فقد استخدمت الباحثة الاختبار الحالى فى قياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم موضع الدراسة.

صدق الاختبار : Validity.

يقصد به قدره الاختبار على قياس السمه موضع القياس . فالصدق يحدد قيمه الاختبار وصلاحيته فى قياس ما وضع لقياسه (على خطاب ، 2008) .

صدق المحكمين

ويقصد بصدق المحكمين مدى اتفاق تقديرات المحكمين لسلوك الفرد، أو يقصد به إلى أى مدى تتفق تقديرات المحكمين لسلوك، ويمكن تقدير صدق المحكمين فى حالة مقاييس التقديرات أو الاختبارات الشخصية أو الاختبارات التحصيلية وبخاصة الاختبارات المقالية او الاجابات القصيرة باستخدام حساب نسبة الاتفاق بين تقديرات المحكمين لسلوك معين ويجب الا تقل هذه النسبة عن 90% فإذا بلغت نسبة الاتفاق بين تقديرات المحكمين أكثر من 90% فان ذلك يعد دليلاً على صدق هذه التقديرات **(على خطاب ،2008).**

وقد عرضت الباحثه الاختبار على عدد من الأساتذة المتخصصين فى ميدان علم النفس ، وعدد من الاخصائيين العاملين بميادين التربيه الخاصه والقياس النفسى والصحة النفسية وذلك للتاكد من :

- مدى مناسبه الصور المستخدمة بالاختبار لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .
- مدى مناسبه المجسمات والأدوات بالاختبار لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .
- مدى مناسبه مفردات الاختبار لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .
- مدى مناسبه تعليمات الاختبار لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .
- مدى مناسبه طرائق الاستجابة على الاختبار للفئه موضع الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.
- إضافه أو حذف ما يرونه مناسبا من مفردات تسهم فى تحقيق أهداف الدراسة الحالية .

وقد أسفرت ملاحظات المحكمين على اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال من(6 –10) سنوات عن الآتى :
إعادة التدقيق اللغوى للمفردة رقم(45) باختبار الاستقبال السمعى.

- صعوبة المفردة (21) باختبار الاستقبال البصرى وتم تعديلها .
- استبدال صورة القطة بالمفردة رقم (39) باختبار الاستقبال البصرى وقد تم التعديل.
- صعوبة المفردتين (10 ، 11) فى اختبار الترابط السمعى وتم التعديل المطلوب.
- فى اختبار الترابط السمعى تم وضع بدائل للإجابة بالمفردتين (9 ،13) وتم التعديل.
- التصحيح اللغوى للمفردة (67) باختبار الترابط السمعى وقد تم التعديل .
- تغيير البدائل للمفردتين (3 ،28) فى اختبار الترابط البصرى وتم التعديل.
- حذف المفردة (8) باختبار الإغلاق البصرى وتم الحذف .
- خفض عدد البنود بالاختبارين العاشر والثانى عشر ولم يتم الخفض لعدم اتفاق 90% من المحكمين.

الصدق العاملى :

تم إجراء التحليل العاملى لأفراد عينة التقنين والتى بلغ عددهم (200) طفل من أربع محافظات – كما سبقت الإشارة– وذلك بهدف المقارنة بين الأداء على فقرات الاختبار بالبناء النظرى للاختبار بالإضافة إلى تحديد تشبع الفقرات على الأبعاد المختلفة وقد أظهرت النتائج بعد إجراء التدوير المتعامد أن هناك (12) بعدًا قد تشبعت عليه الفقرات بدرجة تزيد عن (0.200) وأن المقياس قد فسر(54.92%) فقط من نسبة التباين كما فى الجدول (20) .

جدول (20) قيم الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمية للتباين لاختبار القدرات النفس لغوية

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
1	181.65	33.70	33.70
2	26.29	4.88	38.58
3	16.30	3.02	41.60
4	12.23	2.27	43.87
5	10.10	1.87	45.75
6	8.03	1.49	47.24
7	7.96	1.48	48.71
8	7.66	1.42	50.14
9	7.05	1.31	51.44
10	6.53	1.21	52.65
11	6.26	1.16	53.82
12	5.97	1.11	54.92

جدول (21) يوضح درجة تشبع الفقرات على الابعاد الاثنى عشر لمقياس القدرات النفس لغوية

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الاستقبال السمعى	1	0.548	الاستقبال البصرى	1	0.321	تابع الاستقبال البصرى	40	0.763	تابع الترابط السمعى	18	0.356
	2	0.745		2	0.905		41	0.608		19	0.470
	3	0.548		3	0.624		42	0.843		20	0.551
	4	0.299		4	0.679		43	0.691		21	0.375
	5	0.411		5	0.698		44	0.750		22	0.546
	6	0.745		6	0.720		45	0.739		23	0.522
	7	0.540		7	0.804		46	0.773		24	0.647
	8	0.694		8	0.698		47	0.745		25	0.394
	9	0.474		9	0.720		48	0.740		26	0.507
	10	0.781		10	0.527		49	0.735		27	0.590
	11	0.453		11	0.454		50	0.834		28	0.522
	12	0.681		12	0.720		51	0.841		29	0.588
	13	0.561		13	0.776		52	0.778		30	0.326
	14	0.672		14	0.703		53	0.769		31	0.665
	15	0.530		15	0.665		54	0.625		32	0.453
	16	0.713		16	0.624		55	0.621		33	0.547
	17	0.718		17	0.527		56	0.748		34	0.588
	18	0.614		18	0.591		57	0.660		35	0.359
	19	0.566		19	0.665		58	0.765		36	0.295
	20	0.621		20	0.639		59	0.626		37	0.413
	21	0.722		21	0.580		60	0.656		38	0.569
	22	0.541		22	0.681		61	0.689		39	0.278
	23	0.501		23	0.667	الترابط السمعى	1	0.392		40	0.387
	24	0.599		24	0.406		2	0.679		41	0.497
	25	0.617		25	0.714		3	0.590		42	0.474
	26	0.608		26	0.575		4	0.535		43	0.434
	27	0.687		27	0.680		5	0.322		44	0.559
	28	0.793		28	0.878		6	0.492		45	0.545
	29	0.770		29	0.774		7	0.694		46	0.607
	30	0.601		30	0.815		8	0.493		47	0.515
	31	0.645		31	0.801		9	0.453		48	0.450
	32	0.640		32	0.888		10	0.521		49	0.385
	33	0.641		33	0.813		11	0.492		50	0.518
	34	0.656		34	0.745		12	0.548		51	0.369
	35	0.787		35	0.764		13	0.414		52	0.375
	36	0.750		36	0.755		14	0.423		53	0.567
	37	0.741		37	0.752		15	0.345		54	0.419
	38	0.705		38	0.777		16	0.619		5	0.444
	39	0.619		39	0.791		17	0.583		6	0.495

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
تابع الترابط السمعى	57	0.616	تابع الترابط البصرى	34	0.651	تابع التعبير اليدوى	6	0.784	تابع التعبير اللفظي	7	0.640
	58	0.471		35	0.635		7	0.423		8	0.575
	59	0.439		36	0.703		8	0.548		9	0.586
	60	0.476		37	0.762		9	0.470		10	0.655
	61	0.569		38	0.668		10	0.286		11	0.650
	62	0.651		39	0.700		11	0.693		12	0.697
	63	0.646		40	0.704		12	0.784		13	0.638
	64	0.592		41	0.587		13	0.513		14	0.655
	65	0.589		42	0.776		14	0.468		15	0.697
	66	0.651		43	0.629		15	0.347		16	0.703
	67	0.551		44	0.650		16	0.583		17	0.706
	68	0.553		45	0.758		17	0.610	الإغلاق السمعى	1	0.399
	69	0.434		46	0.650		18	0.895		2	0.455
	70	0.277		47	0.702		19	0.580		3	0.399
الترابط البصرى	1	0.345		48	0.656		20	0.583		4	0.462
	2	0.895		49	0.621		21	0.397		5	0.299
	3	0.823		50	0.733		22	0.747		6	0.463
	4	0.653		51	0.728		23	0.677		7	0.205
	5	0.823		52	0.687		24	0.436		8	0.383
	6	0.720		53	0.752		25	0.722		9	0.509
	7	0.763		54	0.506		26	0.609		10	0.286
	8	0.637		55	0.553		27	0.792		11	0.359
	9	0.637		56	0.635		28	0.901		12	0.333
	10	0.616		57	0.486		29	0.696		13	0.426
	11	0.494		58	0.611		30	0.867		14	0.548
	12	0.625		59	0.612		31	0.861		15	0.438
	13	0.737		60	0.622		32	0.831		16	0.386
	14	0.823		61	0.426		33	0.941		17	0.335
	15	0.709		62	0.499		34	0.551		18	0.442
	16	0.584		63	0.538		35	0.873		19	0.501
	17	0.299		64	0.693		36	0.743		20	0.312
	18	0.658		65	0.604		37	0.694		21	0.408
	19	0.345		66	0.536		38	0.834		22	0.365
	20	0.548		67	0.423		39	0.903		23	0.474
	21	0.562		68	0.472		40	0.854		24	0.450
	22	0.616		69	0.582		41	0.896		25	0.516
	23	0.709		70	0.700		42	0.815		26	0.433
	24	0.373		71	0.693		43	0.829		27	0.316
	25	0.735		72	0.423		44	0.823		28	0.357
	26	0.679		73	0.612		45	0.640		29	0.456
	27	0.720		74	0.590	التعبير اللفظى	1	0.582		30	0.396
	28	0.793		75	0.590		2	0.566		31	0.518
	29	0.759	التعبير اليدوى	1	0.180		3	0.599		32	0.457
	30	0.724		2	0.575		4	0.634		33	0.325
	31	0.703		3	0.470		5	0.650	الاغلاق البصرى	1	0.324
	32	0.780		4	0.534		6	0.714		2	0.253
	33	0.766		5	0.575		7	0.640		3	0.445
تابع	4	0.363	تابع	51	0.597	تابع	24	0.528	تابع	37	0.335

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الاغلاق البصرى	5	0.618
	6	0.543
	7	0.444
	8	0.508
	9	0.474
	10	0.514
	11	0.669
	12	0.554
	13	0.444
	14	0.553
	15	0.706
	16	0.545
	17	0.501
	18	0.713
	19	0.465
	20	0.714
	21	0.520
	22	0.626
	23	0.646
	24	0.577
	25	0.658
	26	0.686
	27	0.565
	28	0.669
	29	0.757
	30	0.711
	31	0.729
	32	0.496
	33	0.598
	34	0.622
	35	0.512
	36	0.596
	37	0.618
	38	0.553
	39	0.366
	40	0.568
	41	0.564
	42	0.810
	43	0.642
	44	0.558
	45	0.569
	46	0.597
	47	0.810
	48	0.642
	49	0.558
	50	0.569
الذاكرة العاملة	44	0.397
	45	0.526

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الاغلاق البصرى	52	0.810
	53	0.810
	54	0.377
مزج الاصوات	1	0.499
	2	0.560
	3	0.643
	4	0.248
	5	0.494
	6	0.486
	7	0.560
	8	0.318
	9	0.442
	10	0.640
	11	0.643
	12	0.527
	13	0.393
	14	0.633
	15	0.596
	16	0.468
	17	0.620
	18	0.481
	19	0.551
	20	0.633
الذاكرة البصرية المتتالية	1	0.411
	2	0.223
	3	0.339
	4	0.260
	5	0.277
	6	0.464
	7	0.303
	8	0.331
	9	0.377
	10	0.420
	11	0.467
	12	0.428
	13	0.348
	14	0.399
	15	0.486
	16	0.396
	17	0.548
	18	0.476
	19	0.352
	20	0.426
	21	0.525
	22	0.378
	23	0.663

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الذاكرة البصرية المتتالية	25	0.415
	26	0.378
	27	0.663
	28	0.528
	29	0.415
	30	0.817
	31	0.741
	32	0.766
	33	0.745
	34	0.817
الذاكرة السمعية المتتالية	1	0.634
	2	0.687
	3	0.696
	4	0.777
	5	0.696
	6	0.468
	7	0.633
	8	0.634
	9	0.923
	10	0.427
	11	0.657
	12	0.803
	13	0.815
	14	0.477
	15	0.777
	16	0.633
	17	0.909
	18	0.606
	19	0.583
	20	0.587
	21	0.666
	22	0.724
	23	0.485
	24	0.551
	25	0.524
	26	0.463
	27	0.474
	28	0.316
	29	0.828
	30	0.540
	31	0.404
	32	0.299
	33	0.447
	34	0.456
	35	0.459
	36	0.428

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الذاكرة السمعية المتتالية	38	0.597
	39	0.611
	40	0.653
الذاكرة العاملة	1	0.613
	2	0.653
	3	0.163
	4	0.613
	5	0.834
	6	0.530
	7	0.778
	8	0.673
	9	0.381
	10	0.643
	11	0.802
	12	0.834
	13	0.532
	14	0.778
	15	0.511
	16	0.888
	17	0.608
	18	0.565
	19	0.611
	20	0.690
	21	0.664
	22	0.451
	23	0.581
	24	0.582
	25	0.453
	26	0.533
	27	0.349
	28	0.608
	29	0.441
	30	0.213
	31	0.352
	32	0.312
	33	0.288
	34	0.379
	35	0.449
	36	0.217
	37	0.457
	38	0.550
	39	0.321
	40	0.814
	41	0.536
	42	0.409
	43	0.341

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة	البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
	46	0.472									
	47	0.423									
	48	0.263									
	49	0.573									
	50	0.568									
	51	0.404									

صدق الاتساق الداخلى Test Homogeneity .

يلجأ الباحث إلى تحليل التجانس الداخلى للاختبار وذلك للاستدلال عما اذا كان الاختبار يقيس سمة أو قدره أو عدداً من السمات أوالقدرات، وهو أسلوب احصائى يهدف إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل التحتية التى تفسر الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات أو بين الارتباطات البينية لفقرات الاختبار، ومن ثم فهو يعد من أهم الأساليب الأحصائية التى نستخدمها فى تقدير صدق التكوين الفرضى للاختبارات النفسية **(على خطاب،2008)**.

وللتأكد من احادية البعد للاختبار تم حساب معامل الارتباط لجميع الابعاد المكونة للاختبار وقد تبين وجود قيم ارتباط مرتفعه بين الاختبارات الفرعية الاثنى عشر مما يشير إلى وجود عامل واحد رئيس بشكل عام.

جدول (22) معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية.

الإختبارات الفرعية	الاستقبال البصرى	الترابط السمعى	الترابط البصرى	التعبير اليدوى	التعبير اللفظى	الإغلاق السمعى	الإغلاق البصرى	مزج الأصوات	الذاكرة البصرية المتتالية	الذاكرة السمعية المتتالية	الذاكرة العاملة
الاستقبال السمعى	0.986**	0.866**	0.995**	0.984**	0.895**	0.901**	0.981**	0.969**	0.831**	0.921**	0.932**
الاستقبال البصرى		0.812**	0.987**	0.982**	0.841**	0.858**	0.962**	0.943**	0.777**	0.899**	0.905**
الترابط السمعى			0.881**	0.862**	0.994**	0.981**	0.901**	0.897**	0.967**	0.886**	0.906**
الترابط البصرى				0.986**	0.906**	0.918**	0.986**	0.971**	0.850**	0.933**	0.942**
التعبير اليدوى					0.887**	0.900**	0.983**	0.972**	0.828**	0.943**	0.952**
التعبير اللفظى						0.987**	0.922**	0.921**	0.970**	0.901**	0.924**
الإغلاق السمعى							0.931**	0.922**	0.980**	0.925**	0.944**
الاغلاق البصرى								0.992**	0.863**	0.969**	0.974**

مزج الأصوات									**0.856**	**0.967**	**0.973**
الذاكرة البصرية المتتالية										**0.873**	**0.899**
الذاكرة السمعية المتتالية											**0.993**
الذاكرة العاملة											

**** دال إحصائيا عند مستوى (0.01)**

يوضح جدول(22) ان جميع معاملات الارتباط للاختبارات الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الارتباط الدال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ، وهذا يؤكد إتساق محتوى الاختبارات الفرعية فيما بينها .

ويتضح من الجدول السابق مدى تشبع أبعاد الاختبار بعامل عام وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والعامل العام ، كما يوضح الجدول رقم (22) وجود عامل مشترك واحد بين جميع ابعاد الاختبار مما يدل على ان الاختبار متجانس داخلياً، وأنه يقيس تكوين فرضى أو سمة واحدة وهى القدرات النفس لغوية موضع الاختبار، حيث يتضح من نتائج التحليل العاملى أن اختبار القدرات النفس لغوية يقيس عاملاً عاماً يفسر التباين الكلى لأداء أفراد العينة ، كما يتضح أن جميع معاملات التشبع للاختبارات الفرعية كانت مرتفعة حيث تراوحت بين 81 % و97% دالة احصائيا مما يؤكد أن الاختبار متجانس تجانساً داخلياً وأنه يقيس سمة احادية البعد أو تكوين فرضى واحد وهو القدرات النفس لغوية.

– إعداد مفتاح تصحيح اختبار القدرات النفس لغوية للاطفال من(6– 10) سنوات .

تطلب إعداد الاختبار الحالى للقدرات النفس لغوية تصميم نموذج لمفتاح تصحيح الاختبار يتضمن الإجابات الصحيحة على فقرات الاختبار يمكن استخدامها لتقدير درجة الطفل على الاختبار الفرعى وحساب الدرجة الكلية للاختبار تمهيدا لاستكمال اجراءات التطبيق والتصحيح وتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية يمكن من خلالها تقييم أداء الطفل على الاختبار.

التطبيق الميدانى :

بعد الانتهاء من خطوات إعداد وتصميم اختبار لقياس القدرات النفس لغوية للاطفال من(6 – 10) سنوات قامت الباحثة بالاتفاق مع أعضاء فريق تقنين الاختبار من أربع محافظات مختلفة لجمع البيانات التى يتم الاعتماد عليها في حساب الصدق والثبات كذلك التى يتم استخدامها في تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية وذلك بالمحافظات التالية (القاهرة – الجيزة – الدقهلية – المنيا)، كما تم عقد مجموعة من ورش العمل تهدف الى شرح

وتوضيح آليات استخدام الاختبار وأهدافه ومكوناته ، ثم تلى ذلك إنشاء صفحة على موقع التواصل الاجتماعى" الفيس بوك " وذلك لتسهيل الإجابة عن تساؤلات فريق التقنين أثناء تطبيق الاختبار.

الأداة الرابعة :إعداد برنامج تنميه القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلين للتعلم من (6 – 10 سنوات) (ملحق 7).

تعريف البرنامج Program

مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه من جانب المعلم الذي يعمل على تزويده بالخبرات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف (سعدية بهادر ،1983).

وتعرفه **ليلى كرم الدين(1999) على** أنه مجموعة الخبرات التي يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم"

وتعرف الباحثة البرنامج الحالى بأنه "مخطط يتضمن مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التى تستند الى اطار نظرى وتهدف الى تنمية بعض القدرات النفس لغوية (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الإغلاق البصرى، الإغلاق السمعى، التداعى السمعى ، التداعى البصرى، التعبير اللفظى، التعبير اليدوى، مزج الأصوات، الذاكرة العاملة) لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم والتى تقدم لهم على النحو الذى يتناسب مع طبيعة اعاقتهم وأوجه القصور لديهم".

وقد تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي من خلال الإطلاع على الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد وتنفيذ برامج لتنمية العمليات العقلية المعرفية والعمليات اللغوية للأطفال . كما تم مراعاة التنوع والمرونة في الأنشطة التي يقدمها البرنامج كذلك أن يستطيع البرنامج تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج .

1 –أهمية البرنامج .

تتبلور أهمية البرنامج الحالي في تحسين القدرات النفس لغوية للأطفال الذين يعانون من قصور في القدرات والعمليات النفسية المسئولة عن صدور اللغة ، حيث يسعى البرنامج إلى مساعدتهم في التغلب على المشكلات الناتجة من قصور تلك القدرات بهدف تفادي تلك الصعوبات في المستقبل والبرنامج الحالي يعتبر نموذجا عمليا

يمكن من خلاله تنمية تلك القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتحسين مهارات التواصل مع ذويهم وأقرانهم العاديين .

2 – أهداف البرنامج .

يهدف البرنامج الحالى إلى تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من(6 – 10) سنوات .

الأهداف الفرعية :

- تنميه قدره الطفل على الاستقبال السمعى.
- تنميه قدره الطفل على الاستقبال البصرى .
- تنميه قدره الطفل على الترابط السمعى.
- تنميه قدره الطفل على الترابط البصرى .
- تنميه قدره الطفل على التعبير اللفظى.
- تنمية قدره الطفل على التعبير اليدوى.
- تنمية قدره الطفل على الإغلاق البصرى.
- تنمية قدره الطفل على الإغلاق السمعى.
- تنمية قدره الطفل على التذكر السمعى.
- تنمية قدره الطفل على التذكر البصرى.
- تنمية قدره الطفل على استخدام الذاكرة العاملة.
- تنمية قدره الطفل على مزج الأصوات.

وقد استعانت الباحثه أثناء إعداد البرنامج بمجموعه من البرامج التى يتم استخدامها مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصه بوجه عام والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بوجه خاص وهى :

أ – برنامج بورتيدج لتنمية الطفولة المبكرة (من يوم وحتى 9 سنوات).

ب – برنامج بيلى (من يوم وحتى 3 سنوات).

ج – برنامج كارولينا.

د – برنامج الابلز لتنمية القدرات اللغوية (ABLLS).

هـ – برنامج السلوك اللفظى (VB- MAPP) .

3 – مكونات البرنامج التدريبى .

يتكون برنامج تنميه القدرات النفس لغوية للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من (10–6) سنوات من اثنتى عشر وحده أساسيه تتضمن الوحدات الاثنتى عشر (**291**) هدفا تدريبياً متدرجة وفقا لمستوى الصعوبة كما روعى التنوع في الاهداف التدريبية كذلك صياغة الهدف متضمنا محكًا تقييميًا لأداء الطفل لكل مهارة وهو أداء المهارة ثلاث مرات ناجحة من ثلاث مرات يتم فيها عرض الهدف على الطفل أو يطلب منه تنفيذ الهدف ، كما يتضمن البرنامج التدريبى عددًا من الأنشطة التى توضح فنيات اللعب أثناء تنفيذ الهدف التدريبى ويتضمن

البرنـامج (**788**) نشـاطًا تقريبـا تهدف إلـى تحقيـق أهـداف البرنـامج فـي تنميـه القـدرات الـنفس لغويـة لـدى هـؤلاء الأطفال.

جدول (23)

توزيع اهداف وأنشطة برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوو الإعاقة الذهنية.

م	المجال الفرعى	عدد الاهداف	عدد الانشطة
المجال التدريبي الأول	**الاستقبال السمعي.**	**20**	**61**
المجال التدريبي الثانى	**الاستقبال البصرى.**	**30**	**91**
المجال التدريبي الثالث	**الترابط السمعى.**	**25**	**53**
المجال التدريبي الرابع	**الترابط البصرى**	**30**	**66**
المجال التدريبي الخامس	**التعبير اللفظى.**	**40**	**121**
المجال التدريبي السادس	**التعبير اليدوى.**	**21**	**60**
المجال التدريبي السابع	**الإغلاق البصرى.**	**20**	**62**
المجال التدريبي الثامن	**الإغلاق السمعى.**	**20**	**60**
المجال التدريبي التاسع	**الذاكرة السمعية المتتالية.**	**23**	**66**
المجال التدريبي العاشر	**الذاكرة البصرية المتتالية .**	**20**	**49**
المجال التدريبي الحادى عشر	**مزج الاصوات.**	**17**	**33**
المجال التدريبي الثانى عشر	**الذاكرة العاملة.**	**25**	**66**
المجموع الكلى	**برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للاطفال ذوى الاعاقة الذهنية.**	**291**	**788**

وفيما يلـى عرض موجز لبعض وحدات البرنـامج التدريبي لتنميـة القدرات النفس لغويـة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالمرحلة الابتدائية من (6 – 10) سنوات .

جدول (24) يوضح توزيع الأهداف والأنشطة وعدد الجلسات بالبرنامج التدريبي.

وحدات البرنامج	الهدف	نماذج لبعض الأهداف السلوكية	دليل الأهداف والأنشطة	عدد الجلسات
جلسه تعارف	أقامه علاقه تفاعليه جيده بين الطفل والباحثة وولى الأمر	✷ التعريف بالبرنامج التدريبي للطفل وللوالدين.	1 – تطبيق قائمه المدعمات الخاصة بالطفل	جلسه واحدة.
الجلسة التقييمية الأولى	تطبيق استمارة الأهداف التدريبية للبرنامج للوصول إلى إعداد الخطة الفردية للطفل.		قائمة الأهداف التدريبية (291) هدف تدريبى الوقوف على اربعه اخطاء متتالية بالمجال الواحد وذلك لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فى كل مجال فرعى.	جلسه واحدة.
جلسات البرنامج التدريبي	تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال	يتضمن البرنامج (291) هدف تدريبي	تتضمن الخطة الفردية للطفل من 15 إلى 24 هدفًا تدريبيًا موزعة على المجالات الفرعية للبرنامج،على مدار جلستين اسبوعيا لمدة 6 أشهر.	48 جلسة

	1 – تنميه مهارات الاستقبال السمعي .	**5- أن يعيد خمس كلمات كلمة تلو الأخرى بعد سماعها من الأخصائي بطريقة صحيحة في 3 من 3مرات.** **أن يشير الطفل إلى ستة اشياء في صورة عند سماعه للكلمة المناسبة في 3 من 3 مرات.** **6- أن يستطيع الطفل فهم وتنفيذ أوامر وتعليمات تم عرضها عليه سمعيا أمرين مرتبطين في كل مرة في 3 من 3محاولات.** **7-أن يشير الطفل إلى ستة اشياء في صورة عند سماعه لوظيفة الشيء " هات اللي بناكل بيه " في 3 من 3مرات.** **8-أن يستطيع الطفل الإجابة عن التساؤلات البسيطة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام نعم أو لا بعد سماع السؤال ودون الاستعانة بالصور " في 3 من 3 محاولات.**	**(النشاط الثانى)** **تقوم الباحثة بالتصفيق مع عرض اربع كلمات مع التصفيق وعلى الطفل اعادة سرد الكلمات مع التصفيق على أن يقوم كلا من الطفل والباحثة بتبادل الادوار اثناء اللعب.** **(النشاط الثالث)** **تقوم الباحثة باحضار عروسه جوانتى وتقوم بعرض كلمات بصوت مختلف وتقوم الباحثة بتقليده فى محاولة تغيير الصوت وعرض خمس من الكلمات بنفس الطريقة وتجعل الطفل يلبس عرائس الجوانتى ويقوم بدور القائد في اللعبة وتكرر الباحثة الكلمات خلف الطفل.** **(النشاط الثاني)** **تعرض الباحثة على الطفل صورة لمجموعة من الحيوانات وتطلب منه البحث عن حيوان يصدر الصوت التي تقوم بإصداره .** **(النشاط الثالث)** **تقدم الباحثة للطفل ورقة عليها ثماني من أدوات لمهن المختلفة والتي تتطلب التلوين على أن يأخذ كلا من الطفل والباحثة نفس الورقة ويتبادلا الأدوار تقول الباحثة للطفل لون شاكوش باللون الأحمر ثم تنتظر دورها ليطلب الطفل منها تلوين أداة أخرى من الأدوات المرسومة أمامها وهكذا يمكن استخدام عامل المنافسة والسرعة في أنهاء النشاط كمبدأ لتحفيز الطفل على ال**	**المجال الفرعى الاول الاستقبال السمعى:** **عدد الأهداف: (20) هدفًا** **عدد الانشطة (62) نشاطًا**

	تنميه قدره الطفل على الاستقبال البصرى .	9 – أن يستطيع الطفل مطابقة المجسمات المتشابهة ثلاث من المجسمات على الأقل من بين خمسة من المجسمات في 3 من 3محاولات. 10–أن يستطيع الطفل وضع أربع قطع بازل في مكانها المناسب بمجرد النظر دون استخدام المحاولة والخطأ في 3 من 3محاولات 11–أن يستطيع الطفل إحضار شيء تمت الإشارة إليه بالنظر عن مسافه دون الاستعانة باللغة لتسمية الشيء المطلوب في 3 من 3محاولات. 12– أن يستطيع الطفل اختيار ثلاثة اشياء من ستة اشياء أمامه باتباع نظرة العين من الأخصائي في 3 من 3محاولات. 13– أن يستطيع الطفل البحث عن تفاصيل بسيطة في صوره بها مشتتات كثيره أربعة اشياء دون تسميتها بعد عرضها عليه بصريا في 3 من 3 محاولات.	(النشاط الاول) تضع الباحثة مجموعة من اربعة الى خمسة من قوالب الصلصال وتطلب من الطفل اختيار القالب السمكة وتساعد الطفل على استخدامه لتقطيع الصلصال على شكل سمكة كما تطلب منه أن يحضر القالب على شكل بطة وتساعده على تقطيع الصلصال على شكل بطة وهكذا لاستخدام وتنفيذ اوامر وظيفية تجعل الطفل يستخدم الاشياء التى تطلبها الباحثة منه. (النشاط الثانى) تقوم الباحثة بوضع ستة من عرائس الجوانتى امام الطفل على المنضدة وتسمية كل واحدة منها باسم مناسب يمكن حث الطفل على تسمية بعض العرائس ثم تجلس الباحثة بالجانب الاخر الغرفة وتطلب منه إحضار العرائس واحدة تلو الأخرى لإعادتها بصندوق العرائس بعد تمثيل قصة او موقف بسيط ببعض من تلك العرائس . (النشاط الثالث) تضع الباحثة صور أسرة الطفل وتطلب منه احضار الصور تباعا وفقا لما يطلب منه لفظيا يمكن الاستعانة بصور الحيوانات والفاكهة ووسائل المواصلات على أن تكون الصورة مجمعة لكل من الفئات السابقة الذكر.	عدد الاهداف (30) هدفًا تدريبى عدد الانشطة (90) نشاطًا
	3 – تنميه	4– أن يستطيع الطفل إكمال الجملة المألوفة	النشاط الأول	عدد الاهداف:

	قدره الطفل على الترابط السمعي.	بالنسبة له كأسم برنامج كارتوني بوجي وطمطم/ ميكي وميمي في 3 من 3محاولات. 5- أن يكمل جمله ناقصه من خلال ادراك المعكوسات البسيطة " طويل ...قصير " خلف الأخصائي في 3 من 3محاولات. 6-أن يكمل جمله ناقصه من خلال ادراك وظائف الأشياء " التليفون نتكلم فيه والقلم ......" خلف الأخصائي في 3 من 3محاولات. 7- أن يستطيع الطفل استخدام الصفات في الجملة " دي كرة كبيرة ودة قلم طويل " أثناء الحديث معه .	تضع الباحثة أمام الطفل بعض الأدوات التي يمكن استخدامها أثناء اللعب مع الطفل وتطلب منه إحضار اثنتين في كل مرة تبدا بأشياء ذات علاقة ارتباطية لتسهيل الاسترجاع هات الورقة والقلم . النشاط الثاني بنهاية استخدام الألعاب بين الباحثة والطفل تطلب الباحثة من الطفل أن يعيد الأدوات داخل صندوق الألعاب باستخدام امر حط جوة على أن تستخدم أداتين في كل مرة حط المكعب والكورة جوة الصندوق . النشاط الثالث أثناء اللعب الحركي مع الطفل تساعده الباحثة على أداء وتنفيذ امر من جزأين بينهما مسافة على أن يتم توزيع الأدوات بالغرفة حط الشنطة والصندوق جوة الدولاب	(25) هدفًا تدريبى. عدد الانشطة: (53) نشاطصا
	4 – تنميه قدره الطفل على الترابط البصرى .	5-أن يستطيع الطفل إيجاد العلاقات الارتباطية بين صورتين تم عرضهما عليه بصريا في 3 من 3محاولات. 6-أن يستطيع الطفل تصنيف الأشياء في مجموعات وفقا للشكل ستة أشياء لثلاث مجموعات في 3 من 3محاولات. 7-أن يستطيع الطفل تصنيف الأشياء في مجموعات وفقا للون سته اشياء لثلاث مجموعات في 3 من 3محاولات. 8-أن يستطيع الطفل الربط بين لون تم عرضه عليه وثلاثة أشياء معروفة في 3 من 3محاولات. 9-أن يستطيع الطفل تصنيف الأشياء في مجموعات وفقا لخاصية واحدة " الفئه – البعد	النشاط الأول باستخدام المجسمات للمنزل يتم توزيع الأدوات داخل المنزل أثناء اللعب التمثيلي غرفة بالأدوات التي ترتبط بها وذات الصلة أو العلاقة بها وذلك تمهيدا لعمل موقف لعب تخيلي مع الطفل بأدوات المنزل. النشاط الثاني تقوم الباحثة بعمل مجموعتين من الصور بركنى الغرفة وتطلب من الطفل أثناء الحركة أن ينقل كل صورة للصورة الأخرى التي بينهما علاقة ويضع كل صورتين على المنضدة بالغرفة .	عدد الاهداف : (30) هدفًا تدريبيًا. عدد الانشطة: (66) نشاطًا

		المكاني " في 3 من 3محاولات.	النشاط الثالث تضع الباحثة امام الطفل ثلاثة صناديق صغيرة فارغة احدهم للمكعبات والثانى للكور والثالث للألوان ومجموعة من الألوان والمكعبات والكور مختلطين وعلى الطفل إعادة تنظيم المنضدة ليضع كل منهم بالمكان الخاص به داخل الصندوق. النشاط الثاني باستخدام الورق والألوان تقوم كل من الباحثة والطفل بوضع دائرة على الأشكال المتشابهة دوائر ومكعبات ومثلثات أو طيور وحيوانات ووسائل مواصلات. النشاط الثالث تزيد الباحثة من صعوبة النشاط بحيث تقدم للطفل وسائل مواصلات عربيات وقطارات وعلى الطفل أن يضع دائرة على السيارات المتشابهة فى الشكل ثم القطارات المتشابهة من حيث الشكل .	
	5 – تنميه قدره الطفل على التعبير اللفظي.	5–أن يستطيع الطفل تسميه المهن والأدوات الخاصة بكل مهنه ثلاث مهن على الأقل عندما يطلب منه ذلك لفظيا في 3 من 3 محاولات.. 6–أن يستطيع الطفل غناء مقطعين على الأقل من أغنية معروفة للأطفال بمساعدة لفظية بسيطة في 3 من 3محاولات. 7–أن يستطيع الطفل التعبير لفظيا عن صلات القرابة بينه وبين المحيطين به " الأم – الأب – الخال – العم" عند سؤاله لفظيا في 3 من 3محاولات. 8–أن يستطيع الطفل إعادة جمله من كلمتين	النشاط الأول تعرض الباحثة على الطفل قصة اصحاب المهن بالاستعانة بصور ملونة وواضحة ولكل مهنه الادوات الخاصة بها وعلى الطفل ان يعيد سرد القصة للباحثة مرة اخرى. النشاط الثانى تركب الباحثة والطفل بازل المهن المختلفة بحيث يكون صاحب المهنه بالمنتصف والادوات التى يستخدمها بشكل دائرى	عدد الاهداف: (40) هدفًا تدريبيًا. عدد الانشطة: (121) نشاطًا

		إلى ثلاث كلمات خلف الأخصائي يمكن إعادة الجملة مرة أخرى في حالة طلب الطفل إعادتها.	حوله بحيث يركب الطفل والباحثة ثلاث مهن على الاقل وفى كل مرة يستخدم الطفل ادوات الربط اللفظى بين الجمل ليعبر لفظيا عن اصحاب المهن وادواتهم. النشاط الاول تسال الباحثة الام عن الاغانى المفضلة للطفل والحركات التى يؤديها عند سماع الاغنية ثم تجهز الباحثة مقطع من الاغنية المفضلة للطفل وتركز صوتيا على الكلمة الرئيسة في الاغنية والتى يتم تكراراها دون ان تطلب من الطفل اعادة الاغنية او الغناء معها. النشاط الثانى تعيد الباحثة الاغنية كمحفز للطفل على الإنجاز بعد نهاية الانشطة المطلوبة منه ثم تغنى وتخفض الصوت عند الكلمة الرئيسة والتى تم التركيز عليها فى النشاط السابق. النشاط الأول تقوم الباحثة اثناء التدريب على مسرح عرائس بتكليف الطفل بدور للقيام به وتقوم بسرد جملة وعلى الطفل اعادتها خلف الباحثة لأنها من ضمن الجمل المطلوب أدائها على المسرح. النشاط الثانى تطلب الباحثة من الطفل شيء ليقوم بإحضاره من غرفة مجاورة بها شخص	

			آخر ليساعده	
	6 – تنمية قدره الطفل على التعبير اليدوي.	5–أن يستطيع الطفل تقليد الحركات الدقيقة لأصابع اليد الواحدة خلف الأخصائي أربع حركات على الأقل في كل مرة كلمس كل اصبع في 3 من 3 محاولات. 6–أن يستطيع الطفل قص خط مستقيم مرسوم باستخدام المقص بدون مساعدة بدنية في 3 من 3محاولات. 7–أن يستطيع الطفل أداء من خمس حركات تم طلبهم منه لفظيا " أنظر للخلف ، هز الرأس ، ارفع رجلك ، بص للسقف ،كشر وشك ،طلع لسانك برة". 8–أن يستطيع الطفل تركيب بازل خمسه قطع متصلة خارج الاطار بدون مساعدة بدنية في 3 من 3 محاولات 9–أن يستطيع الطفل الإشارة إلى الأشياء التي يريد استخدامها ثلاثة من الأشياء على الأقل تتطلبهم مهمة محددة في 3 من 3 محاولات .		عدد الاهداف : (21) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (60) نشاطًا
	7– تنمية قدره الطفل على الإغلاق البصرى.	5–أن يستطيع الطفل مطابقة الصور بالظل الخاص بالصورة بدون مساعدة في 3 من 3محاولات. 6 –أن يستطيع الطفل تسمية الظل الخاص بالصورة لأربع صور من بين خمس من الصور تم عرضها عليه عند سؤاله لفظيا في 3 من 3محاولات. 7–أن يستطيع الطفل التوصيل بين الجزء والكل من خلال الصور بالاستعانة بالقلم بدون مساعدة في 3 من 3محاولات. 8–أن يستطيع الطفل ادراك العلاقات الارتباطية بين صورة وظل تم عرضهما عليه بصريا بدون مساعدة في 3 من 3محاولات. 9–أن يستطيع الطفل التعرف على الجزء المفقود من صورة تم عرضها عليه بدون مساعدة في 3 من 3محاولات.		عدد الاهداف: (20) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (62) نشاطًا

	8- تنمية قدره الطفل على الإغلاق السمعي.	5-أن يستطيع الطفل عند سماعه لكلمة غير مكتملة اختيارها بشكل سليم بن ثلاثة بدائل تم عرضهم عليه سمعيا في 3 من 3محاولات. 6-أن يستطيع الطفل اكتشاف الأخطاء البسيطة في كلمة مسموعة من بين جملة من ثلاث كلمات تم عرضها عليه سمعيا في 3 من 3مرات. 7-أن يستطيع الطفل إكمال سلسلة عددية بعد سماعها من الأخصائي " 5،4،2 / 4،2، ......" في 3 من 3محاولات. 8-أن يستطيع الطفل اختيار الكلمة المنطوقة بشكل صحيح بين ثلاث كلمات منطوقة بشكل غير صحيح في 3 من 3 مرات . 9-أن يستطيع الطفل تذكر ثلاث كلمات ذات علاقة بكلمة تم عرضها عليه سمعيا " الوان ... كراسة – علبه – شنطة " في 3 من 3مرات.		عدد الاهداف: (20) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (60) نشاطًا
	9 – تنمية قدره الطفل على التذكر السمعي.	5-أن يستطيع الطفل إعادة سرد ثلاث كلمات أو أكثر غير مرتبطة خلف الأخصائي مع مراعاة نفس الترتيب في 3 من 3 مرات. 6-أن يستطيع الطفل إعادة سرد ثلاثة أصوات بعد سماعهم من الأخصائي مع مراعاة نفس الترتيب في 3 من 3 مرات. 7-أن يستطيع الطفل تقليد عدد مرات تكرارات الصوت حتى ثلاث مرات متتالية في 3 من 3 مرات. 8-أن يستطيع الطفل إعادة سرد خمسة أرقام غير مسلسلة خلف الأخصائي مع مراعاة نفس الترتيب في 3 من 3 مرات. 9- أن يستطيع الطفل إعادة سرد ثلاثة أصوات مرتبطة بثلاث صور أمامها عند عرض كل صورة يصدر الصوت التفاحة بصوت العربية الموزة صوت القطة والبطيخة صوت كلب في 3 من 3 مرات.		عدد الاهداف: (23) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (66) نشاطًا
	10-	5-أن يستطيع الطفل تذكر ثلاثة أفعال قام بها		عدد الاهداف:

	تنمية قدره الطفل على التذكر البصرى.	شخص في ثلاث أماكن مختلفة من خلال قصة تم عرضها عليه من خمسة أحداث في 3 من 3محاولات. 6-أن يستطيع الطفل تذكر أربع تفاصيل في صورة تم عرضها عليه لمدة خمس ثواني عند سؤاله لفظيا في 3 من 3محاولات. 7-أن يستطيع الطفل الاستدعاء والتذكر المتأخر للأشياء بعد مرور 5 ثواني يتم عرض مثيرين ثم إخفاؤهما وأعادتهما ضمن مجموعه وعلى الطفل الإشارة إلى الأشياء التي تمت رؤيتها من قبل في 3 من3 محاولات. 8-أن يستطيع الطفل تذكر أربعة صور تم عرضها عليه بشكل متتالي لأربعة أشخاص لكل شخص فعل منفصل في 3 من3 محاولات. 9-أن يستطيع الطفل تقليد أربعة رسومات من الذاكرة تم عرضهم عليه لمدة 10 ثواني في 3 من 3محاولات.		(20) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (49) نشاطًا
	11- تنمية قدره الطفل على مزج الاصوات.	5-أن يستطيع الطفل تركيب ثلاثة مقاطع مقلدا الأخصائي صوت ساكن وأخر متحرك " كم بيو تر ، كر ا سة" في 3 من 3 محاولات. 6-أن يستطيع الطفل تركيب كلمة مكونة من أربعة مقاطع مقلدا الأخصائي صوت ساكن وأخر متحرك " اس كن در يه" في 3 من 3 محاولات. 7-أن يستطيع دمج الكلمات لتكوين جملة بسيطة " اشرب ....عصير " فعل واحد لأربع كلمات مختلفة " مياه عصير، لبن ، شاي" في 3 من 3 محاولات. 8-أن يستطيع الطفل تحليل الكلمة إلى ثلاثة مقاطع مقلدا الأخصائي صوت ساكن وأخر متحرك " كوت شي نه" في 3 من 3 محاولات. 9-أن يستطيع الطفل تحليل الكلمة إلى أربعة مقاطع مقلدا الأخصائي صوت ساكن وأخر متحرك " تلى فيز يو ن" في 3 من 3 محاولات.		عدد الاهداف: (17) هدفًا تدريبيًا عدد الانشطة: (33) نشاطًا

	12- تنمية الذاكرة العاملة للطفل.	1-أن يستطيع الطفل بعد سماع أسماء اربع حيوانات إعادة سرد أصواتهم بنفس ترتيب سماعهم او عرضهم عليه في 3 من 3 محاولات. 2-أن يستطيع الطفل التقليد العكسي للحركات" أحطه فوق تحط تحت "" أتحرك سريع تتحرك بطئ" " اخبط بقوة تخبط برفق " في 3 من 3محاولات. 3-أن يستطيع الطفل بعد سماع ثلاث كلمات تحويل الكلمات إلى حركات تم الاتفاق عليها في 3من 3 محاولات. 4-أن يستطيع الطفل تقليد لمس الأشياء بالتتابع العكسي ثلاثة اشياء في كل مرة من صورة بها خمسة اشياء في 3 من 3محاولات. 5-أن يستطيع الطفل إعادة النصف الأخير من ثلاث كلمات معروفة للطفل تم عرضهم بشكل متتالي في 3 من 3محاولات.		عدد الاهداف : (25) هدف تدريبى عدد الانشطة: (66) نشاط
الجلسه التقيميه للبرنامج التدريبى	تطبيق اختبار القدرات النفس لغوية للاطفال (تطبيق بعدى)		اختبار القدرات النفس لغوية (اعداد الباحثه)	جلسه واحده.
الجلسه الختاميه للبرنامج التدريبى				

*الأسس التي يقوم عليها البرنامج .

أولا : الأسس النفسية :

1 – يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة لتحسين المهارات المعرفية التى تمكنهم من فهم وإدراك البيئة المحيطة .

2 – يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة إلى تنمية العمليات النفسية و المعرفية المسئولة عن صدور اللغة وذلك لتسهيل عملية التواصل اللفظى وغير اللفظى مع الآخرين .

3 – يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة إلى مساعدتهم لأداء أنشطة وأهداف تعود عليهم بالمتعة وذلك لتحسين الحالة النفسية للأطفال وتطويرا لمهارات اللعب الوظيفى لديهم

4 – يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة الى اداء مهام تتسم بالتدرج من البسيط إلى الأكثر صعوبة وذلك لتوفير فرص نجاح للأطفال مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.

ثانيا : الأسس التربوية :

1 – مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة مما تطلب إعداد وتنفيذ خطة فردية لكل طفل وفقا لقدراته وإمكاناته تقوم على أسس تقييمية للطفل .

2 – تناسب الأنشطة والأهداف مع المرحلة العمرية .

3 – تناسب عدد المثيرات المقدمة بالنشاط الواحد مع مبادئ نمو المرحلة .

4 – مراعاة الانتقال والتدرج من الأسهل إلى الأصعب من خلال الأنشطة المقدمة بالبرنامج .

5 – التدرج من البسيط إلى المركب من خلال الأنشطة المقدمة بالبرنامج .

6 – مراعاة مبدأ التعزيز الفورى للاستجابات الصحيحة وذلك من خلال استخدام التشجيع والمكافأة المستمرة .

7 – استخدام فنية النمذجة .

8 – مراعاة مبدأ التعلم بالاتقان .

9 – استخدام الصور والمعينات التدريبية البصرية والسمعية.

ثالثا : الأسس الاجتماعية :

يعتمد البرنامج على بعض الأسس الاجتماعية التي تتمثل في :

1 – إقامة علاقة تفاعلية بين الباحثة والطفل والأسرة .

2 – تنمية وعي الطفل بذاته وبعلاقته بالآخر.

3 – التواصل اللفظى وغير اللفظى بين الطفل والباحثة وأفراد الأسرة .

4 – محاولة استخدام أكثر من وسيلة لتعزيز التواصل مع الطفل ومساعدته على التعبير عن احتياجاته .

*** الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :**

التعزيز Reinforcement :

هو العملية التى بمقتضاها تتم زيادة أو تقوية احتمالية تكرار القيام بسلوك او استجابة معينة ، عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة من أى فرد ،والتعزيز يساعد على زيادة التعلم ، وزيادة مشاركة التلاميذ فى الانشطة التعليمية المختلفة ، وقد يكون التعزيز لفظياً او غير لفظى. ويشترط فيه ان يكون طبيعياً غير مفتعل ، وأن يناسب نوع الاستجابة **(حسن شحاتة ، زينب النجار،2003)**

أنواع التعزيز أو التدعيم :

1 – التعزيز الإيجابيPositive Reinforcement

تعد التدعيمات الإيجابية من أكثر الاساليب استخداماً فى تعديل السلوك فالمعلمون وأولياء الامور قد يلجأون الى استخدام المعززات كمكافأة للسلوك الجيد بعد ظهوره مما يساعد على زيادة احتمالية تكرار السلوك فى المستقبل وذلك سعياً من الطفل للحصول على التعزيز وتتعدد انواع التعزيزات الايجابية فمنها المدعمات المادية ، والمدعمات الاجتماعية التى تتمثل فى الابتسامة وايماءات الرأس أو اليد أو تعبيرات الوجه أو العناق والتصفيق وغيرها ، والأنشطة التفاعلية المحببة للطفل وقد تم استخدام المعززات وفق قائمة المعززات الخاصة بكل طفل على حدة.

2 – التدعيم السلبي Negative Reinforcement

إن التعزيز الايجابى فى كثير من الأحيان يصبح غير كاف ، أو غير ذات جدوى خاصة مع الأطفال المعاقين بسبب وصولهم لدرجة الاشباع، لذلك قد يلجأ المعلمون إلى استخدام التعزيز السلبى لإيقاف السلوك غير المرغوب فيه او غير الملائم (غانم البسطامى ،1995) فالتدعيم السلبى هو عبارة عن الحرمان من شئ محبب لدى الطفل.

جداول التعزيز وهي تشمل :

1 – جدول التعزيز ذو النسبة الثابتة Fixed Ratio Schedual:

فى هذا النوع يتم تقديم التعزيز بعد تكرار عدد معين من الاستجابات المرغوبة والتى يتم الاتفاق عليها بشكل مسبق مع الطفل .

2 – جدول التعزيز ذو النسبية المتغيرة Variable Ratio Schedual :

ويتم فى هذا النوع من التعزيز تقديم المعزز بعد عدد غير ثابت من الاستجابات المرغوب فيها كأن تقدم الباحثة التعزيز بعد جلستين تتضمن كل منهم اداء سلوكى جيد للطفل ثم ثلاث جلسات وهكذا.

3 – جدول التعزيز ذو الفترة الزمنية الثابتة Fixed Ratio Schedual :

يتوقف تقديم التعزيز على مرور فترة زمنية ثابتة كأن يتم الاتفاق مع الطفل على الجلوس وتنفيذ النشاط لمدة عشر دقائق متواصلة ثم يتم تعزيزه.

4 – جدول التعزيز ذو الفترة الزمنية المتغيرة Variable Ratio Schedual :

يتوقف تقديم هذا النوع من التعزيز على مرور فترات زمنية غير ثابتة كأن يتم تدعيم الطفل عند شعور الفاحصة بحاجة الطفل للتدعيم وحثه على القيام بالنشاط بشكل أكثر فاعلية .

2 – التغذية الراجعة Feedback:

يتم استخدام التغذية الراجعة لتزويد الطفل بمؤشرات أو دلالات حول السلوك الذى قام به حيث تمثل التغذية الراجعة وسيلة تفاعلية بين الفاحصة والطفل يتم من خلالها التعليق بشكل مباشر على السلوك الذى قام به الطفل بشكل فورى سواء كان هذا السلوك هو المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه .

4 – الواجب المنزلي Homework:

يحتاج الأطفال الى مزيد من التدريب بعد انتهاء فترة الجلسة مما ترتب عليه تدريب اولياء الامور بعد نهاية كل جلسة على الأنشطة التى تم استخدامها بالجلسة واستراتيجيات تنفيذها بالمنزل وذلك لزيادة فرصة الاستفاده من الانشطة المقدمه للطفل وحث الوالدين على المشاركة الوالدية لما يتم تدريب الطفل على أدائه.

5 – القبول الاجتماعي Social Approval:

يعتمد هذا الاسلوب على الامتداح وابداء الاهتمام وكذلك اللمسات الدالة على الرضا مثل المصافحة او الربت على الكتف كتعبير عن التقدير وهذا الاسلوب له فاعليه عالية حيث تم استخدامه لتعزيز العديد من السلوكيات خاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة (رشا مرزوق ،2007) ، فالأحداث الاجتماعية التي تعقب السلوك الجيد لها اثر كبير فى محاولة الطفل لتكرار ذلك السلوك للحصول على الاستحسان والقبول الاجتماعي خاصة من الأشخاص الذين لهم علاقة وثيقة بالطفل كالوالدين والمعلمين(**زينب ماضي ،2011).**

<u>إجراءات تقييم البرنامج :</u>

يتم اتباع الخطوات التالية أثناء إجراء البرنامج والتي تتمثل في :

- القياس القبلي :

يتم تطبيق اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال من (6 –10) بشكل فردى لتحديد مدى انخفاض درجات الطفل على الاختبار ويوضح البروفيل الأدائي للطفل القدرات التى تشكل نقاط ضعف على الاختبار

- تطبيق البرنامج:

استخدام كتيب البرنامج لتحديد الأهداف التدريبية للطفل وإعداد الخطة الفردية لكل طفل وفقا لإمكاناته وقدراته.

- تطبيق البرنامج – التقويم المستمر :

يتم تطبيق الاهداف الخاصة من البرنامج والتى تنمى المهارة الفرعية موضع القياس على أن يتم اختيار أربع إلى خمس مهارات بكل جلسة لتدريب الطفل على أدائها وتنفيذها بشكل متقن والتأكد من محك الإتقان المحدد بالهدف التدريبى ، مع مراعاة التقويم المستمر بعد الإنتهاء من كل جلسة تدريبية وتدوين مستوى أداء الطفل .

<u>ارشادات عامة قبل بدء جلسات البرنامج .</u>

1. التأكد من أن الطفل ينعم بالراحه والاسترخاء وأنه مستعد للمشاركة فى الجلسة
2. التأكد من أن الطفل يجلس على نحو يسمح له بأكبر درجة من المشاركة فى التدريب.
3. يجب أن يتمكن الطفل من رؤية ولمس وسماع صوت الآداة المستخدمة فى التدريب.
4. تجنب تعريض الطفل الى أى من الاشياء التى يمكن أن تشتت انتباهه والابتعاد عن الأماكن التى يوجد بها صور وملصقات بالحائط.
5. اختيار مكان ملائم من حيث الإضاءه والتهويه لتنفيذ الجلسة.
6. تعزيز الاستجابات الصحيحه للطفل وفقاً لقائمة المعززات المعدة مسبقاً.
7. يجب تغيير تعبيرات الوجه باستمرار عندما ينصرف انتباه الطفل أثناء الجلسة.
8. تغيير نبرات الصوت لجذب انتباه الطفل.
9. التأكد من جلوس الطفل على الكرسى ووضع القدمين ثابتا على الأرض أو وضع كرسى صغير تحت القدمين للتأكد من الجلوس الآمن للطفل.
10. توفير فترات راحة أو لعب حر للطفل بين كل نشاط والذى يليه لتجديد طاقة الطفل.

الأداة الخامسة: اعداد استماره تفريغ البرنامج .

قامت الباحثة بعد تفريغ أهداف البرنامج التدريبى والتى تمثل الخطة الفردية للطفل باعداد استمارة لتحضير الجلسة التدريبية للطفل تمثل الجلسة عدد من الأهداف مع اختيار وتدوين الأنشطة التدريبية من أنشطة البرنامج المعدة مسبقا وذلك تمهيدا للتحضير للجلسة والأدوات المناسبة للطفل قبل بدء الجلسة التدريبية .

الاداة السادسة: إعداد استماره تسجيل الجلسة.

هى استماره الجلسة ويتم بها تسجيل اسم الطفل وعنوان الوحدة التدريبية والأهداف التدريبية والأنشطه التى سوف يتم تنفيذها أثناء الجلسة والأدوات المستخدمة ومستوى أداء الطفل طوال زمن الجلسة وملاحظات الباحثة على أداء الطفل وسلوكه طوال زمن الجلسة.

الأداة السابعة :استماره الواجب المنزلى .

هى استماره يدون بها الأنشطه المرجو من ولى الأمر تنفيذها مع الطفل بالمنزل مع شرح وتوضيح للأدوات المستخدمه لتنفيذ النشاط ويمكن استخدام الرسم الذى يوضح النشاط فى حالة عدم قدره ولى الأمر على القراءة والكتابة، كما يقوم ولى الأمر بتدوين استجابات الطفل على كل نشاط بالمنزل ومناقشه الباحثة حولها قبل بدء الجلسة التالية.

ارشادات الواجب المنزلى للآباء.

1- قدم لطفلك لعبه واحدة ونفذ معه تدريب واحد فى كل مرة .

2- ساعد طفلك على التركيز عن طريق إزاله جميع الأدوات المتناثرة على الأرض والمائدة .

3- قد يعجز طفلك عن أداء الاستجابة الصحيحة من المرة الأولى ، لذا يمكنك أن تكرر التدريب على الطفل أكثر من مرة .

4 – يجب أن تستمتع أنت وطفلك أثناء تطبيق التدريب وذلك باختيار الوقت المناسب للتدريب

5- ساعد طفلك على التركيز من خلال التحدث معه عن مهام التدريب ومشاركته وتنفيذها .

6- دع الطفل يلمس الأشياء التى يراها .

7- ضع الأشياء فى أماكن بارزة تمكن الطفل من رؤيتها بوضوح .

8 – اجعل الطفل يرى الاشياء من زوايا مختلفه .

9- أعد التعليمات حتى تتاكد من فهم الطفل للنشاط المطلوب.

10 – قوم ولا تقيم أداء الطفل فالهدف تدريب الطفل وليس اختباره.

11- اهتم بتعميم الاستجابة الصادرة من الطفل مع المحيطين .

تطبيق أدوات الدراسة .

قامت الباحثة بالخطوات التالية عند تطبيق أدوات الدراسة :

اختيار (20) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمرحلة العمرية من (6 – 10) سنوات ، تم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين :

- المجموعة الضابطة : تكونت من (10) أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمرحلة العمرية من (6 – 10) سنوات. تعرضت هذه المجموعة لاختبار القدرات النفس لغوية للاطفال (اعداد الباحثة) ، واختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ، ومقياس فاينلاند للسلوك التوافقى ، بينما لم تتعرض للبرنامج التدريبى لتنمية القدرات النفس لغوية.

- المجموعة التجريبية : تكونت من (10) أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمرحلة العمرية من (6,8 – 10) سنوات، (6 من الاناث ، 4 من الذكور) ، تعرضت هذه المجموعة لاختبار القدرات النفس لغوية للأطفال (إعداد الباحثة) ، واختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ، ومقياس فاينلاند للسلوك التوافقى ، بالإضافة للبرنامج التدريبى القائم على اللعب لتنمية القدرات النفس لغوية لديهم.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتائج الفرض الأول .

ثانيًأ: نتائج الفرض الثانى .

ثالثًا : نتائج الفرض الثالث .

تفسير نتائج الفرض الاول .

تفسير نتائج الفرض الثانى .

تفسير نتائج الفرض الثالث .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها.

يتناول الفصل الحالى النتائج التى توصلت اليها الدراسة بالشرح والتحليل بالإضافه إلى تفسير النتائج التى توصلت إليها وذلك باختبار صحة الفروض والتى تمت صياغتها فى ضوء الإطار النظرى للدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد تم وضع هذه الفروض لتكون أساساً لحل وعلاج المشكلة التى قامت عليها الدراسة وسوف يتم تفسير هذه الفروض فى ضوء الدراسات السابقة والمرتكزات النظرية التى تضمنتها الدراسة وذلك بعد عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الكشف عن دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

أولا :نتائج الفرض الأول.

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي** ". وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

* اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test** وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي نفس رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

*ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **(MPRBC)** لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

وقد تم تقسيم هذا الفرض الاول إلي أربعة فروض فرعية:

أ–" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح التطبيق البعدي** ".

والجدول (25) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (25)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التمثيلى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
الاستقبال السمعى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,83 –	0,01	,99	قوى جداً
الاستقبال البصرى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,81 –	0,01	,97	قوى جداً
الترابط السمعى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,82 –	0,01	,99	قوى جداً
الترابط البصرى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,82 –	0,01	,98	قوى جداً
التعبير اليدوى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,83 –	0,01	,99	قوى جداً
التعبير اللفظى	قبلى / بعدى	– + = المجموع	0 10 0 10	0 5.5	0 55	2,81 –	0,01	,97	قوى جداً

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي. **الإشارة الموجبة** البعدي > القبلي. **صفرية** البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (25) ما يلي:

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الاستقبال السمعى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الاستقبال السمعى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تحسن الاستقبال السمعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الاستقبال البصرى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الاستقبال البصرى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدىالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تحسن القدرة على الاستقبال البصرى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الترابط السمعى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الترابط السمعى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (98 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية القدرة على الترابط السمعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الترابط البصرى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الترابط البصرى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (98 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية القدرة على الترابط البصرى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **التعبير اليدوى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **التعبير اليدوى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي

لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية القدرة على التعبير اليدوى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **التعبير اللفظى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **التعبير اللفظى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية القدرة على التعبير اللفظى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .



شكل (8)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التمثيلي للمعلومات للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ب-" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الإغلاق البصرى، مزج الأصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) لصالح التطبيق البعدي** ".

والجدول (26) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (26)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التلقائي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
الاغلاق السمعى	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 2,81**	0,01	,97	**قوى جداً**
		+	**10**	**5.5**	**55**				
		=	**0**						
		المجموع	**10**						
الاغلاق البصرى	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 2,81**	0,01	,97	**قوى جداً**
		+	**10**	**5.5**	**55**				
		=	**0**						
		المجموع	**10**						
مزج الاصوات	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 1,84**	0,066 غيردالة	----	---
		+	**10**	**5.5**	**55**				
		=	**0**						
		المجموع	**10**						
الذاكرة البصرية المتتالية	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 2,81**	0,01	,97	**قوى جداً**
		+	**10**	**5.5**	**55**				
		=	**0**						
		المجموع	**10**						
الذاكرة السمعية المتتالية	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 2,83**	0,01	,99	**قوى جداً**
		+	**10**	**5.5**	**55**				
		=	**0**						
		المجموع	**10**						
الذاكرة العاملة	قبلى / بعدى	−	**0**	**0**	**0**	**− 2,61**	0,01	,96	**قوى جداً**
		+	**8**	**4.5**	**36**				
		=	**2**						
		المجموع	**10**						

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي. **الإشارة الموجبة** البعدي > القبلي. **صفرية** البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (26) ما يلي:

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الاغلاق السمعى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الاغلاق السمعى** أكثر بدلالة

إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تحسين القدرة على الاغلاق السمعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الاغلاق البصرى** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الاغلاق البصرى** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية القدرة على الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **مزج الاصوات.**

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الذاكرة البصرية المتتالية** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الذاكرة البصرية المتتالية** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية **الذاكرة البصرية المتتالية** لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الذاكرة السمعية المتتالية** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الذاكرة السمعية المتتالية** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تحسين **الذاكرة السمعية المتتالية** لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الذاكرة العاملة** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الذاكرة العاملة** أكثر بدلالة إحصائية

من نظيره في القياس القبلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (96 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تحسين **الذاكرة العاملة** لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .



شكل (9)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التلقائي للمعلومات للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

جـ – " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي** ". وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

* اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test** وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أطفال المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

*ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **(MPRBC)** لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

جدول (27)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده

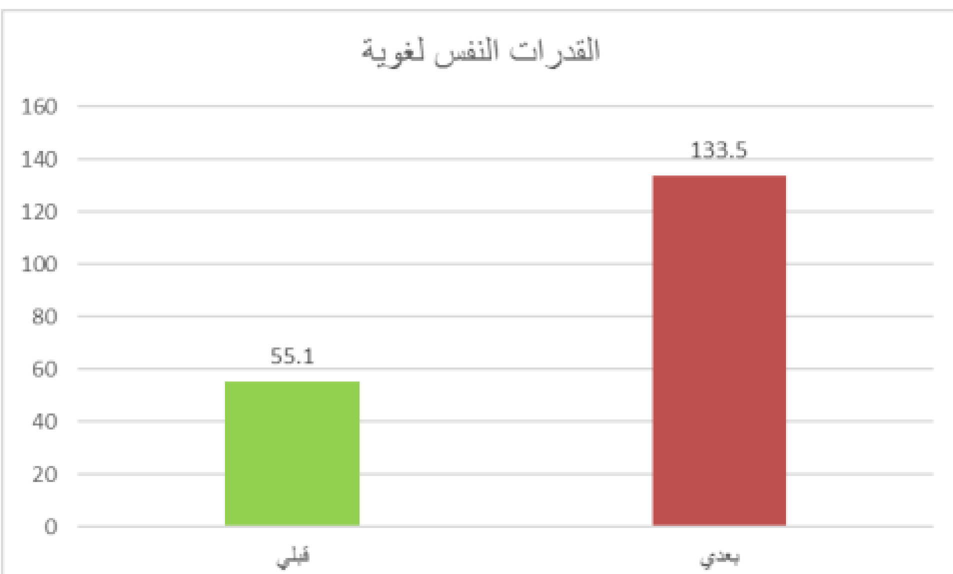
الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
القدرات النفس لغوية	قبلى / بعدى	−	0	0	0	− 2,81	0,01	,97	قوى جداً
		+	10	5.5	55				
		=	0						
		المجموع	10						

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي. **الإشارة الموجبة** البعدي > القبلي. **صفرية** البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (27) ما يلي:

* وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,01) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي **القدرات النفس لغوية** لصالح القياس البعدي أي أن متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في **القدرات النفس لغوية** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج) في تنمية **القدرات النفس لغوية** لدي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عينة الدراسة .



شكل (10)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس **القدرات النفس لغوية** للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده

ثانيًا : نتائج الفرض الثانى.

ينص الفرض الثانى على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية** " **وللتحقق من صحة هذا الفرض** قامت الباحثة باستخدام:

* اختبار **مان – ويتني Mann – Whitney test** لدي عينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) ومتوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) في قياس **القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم** بعد تطبيق البرنامج.

*معامل الارتباط الثنائي للرتب **Rank biserial correlation** لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ-" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح المجموعة التجريبية** ".

والجدول (28) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (28)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في المستوى التمثيلى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
الاستقبال السمعى	تجريبية	**10**	15 ,45	154.5	,...	-3,76	0,01	, 99	قوى جداً
	ضابطة	10	5 ,55	55.5					
الاستقبال البصرى	تجريبية	10	14 ,95	149.5	,...	-3,38	0,01	, 98	قوى جداً
	ضابطة	10	6 ,05	60.50					
الترابط السمعى	تجريبية	10	14 ,75	147.5	,...	-3,23	0,01	, 97	قوى جداً

	ضابطة	10	6 ,25	62.50					
الترابط البصرى	تجريبية	10	15 ,10	151	,...	−3,49	0,01	, 98	قوى جداً
	ضابطة	10	5 ,90	59					
التعبير اليدوى	تجريبية	10	15 ,50	155	,...	−3,80	0,01	, 99	قوى جداً
	ضابطة	10	5 ,50	55					
التعبير اللفظى	تجريبية	10	15 ,50	155	,...	−3,79	0,01	, 99	قوى جداً
	ضابطة	10	5 ,50	55					

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

يتضح من الجدول (28) ما يلي:

✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فى متغير الاستقبال السمعى لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الاستقبال السمعى في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الاستقبال السمعى وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي الاستقبال السمعى للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الاستقبال البصري لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الاستقبال البصري في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الاستقبال البصري وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي الاستقبال البصري بالمجموعة التجريبية بالمقارنة للمجموعة الضابطة).

✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الترابط السمعى لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الترابط السمعى في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى

الترابط السمعى وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (98 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي الترابط السمعى للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الترابط البصري لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الترابط البصري في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الترابط البصري وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي الترابط البصري للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).
- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد التعبير اليدوى لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي التعبير اليدوى في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى التعبير اليدوى وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي التعبير اليدوى للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).
- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد التعبير اللفظي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي التعبير اللفظي في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى التعبير اللفظي وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي التعبير اللفظي للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).



شكل (11)

يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد فى المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التمثيلى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج

ب–" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) .لصالح المجموعة التجريبية".**

والجدول (29) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (29)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد فى المجموعة التجريبية والضابطة في المستوى التلقائى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
الاغلاق السمعى	تجريبية	**10**	15 ,25	152.5	,...	-3,61	**0,01**	, 97	**قوى جداً**
	ضابطة	10	5 ,75	57.5					
الاغلاق البصرى	تجريبية	10	15 ,50	155	,...	-3,81	**0,01**	, 99	**قوى جداً**
	ضابطة	10	5 ,50	55					
مزج الاصوات	تجريبية	10	10 ,70	107	,...	-0,162	**0,871 غير دالة**	---	-------
	ضابطة	10	10 ,30	103					
الذاكرة البصرية المتتالية	تجريبية	10	15 ,40	154	,...	-3,74	**0,01**	, 98	**قوى جداً**
	ضابطة	10	5 ,60	56					
الذاكرة السمعية المتتالية	تجريبية	10	15 ,15	151.5	,...	-3,55	**0,01**	, 97	**قوى جداً**
	ضابطة	10	5 ,85	56					
الذاكرة العاملة	تجريبية	10	14 ,10	141	,...	-2,88	**0,01**	, 96	**قوى جداً**
	ضابطة	10	6 ,90	69					

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58   مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

يتضح من الجدول (29) ما يلي:

✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد الاغلاق السمعى لصالح متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في مستوي الاغلاق السمعى في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الاغلاق السمعى وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (97 ,) إلى

وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي تحسن (مستوي الاغلاق السمعى للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الإغلاق البصري لصالح متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في مستوي الاغلاق البصري في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الاغلاق البصري وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي تحسين (مستوي الاغلاق البصري للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

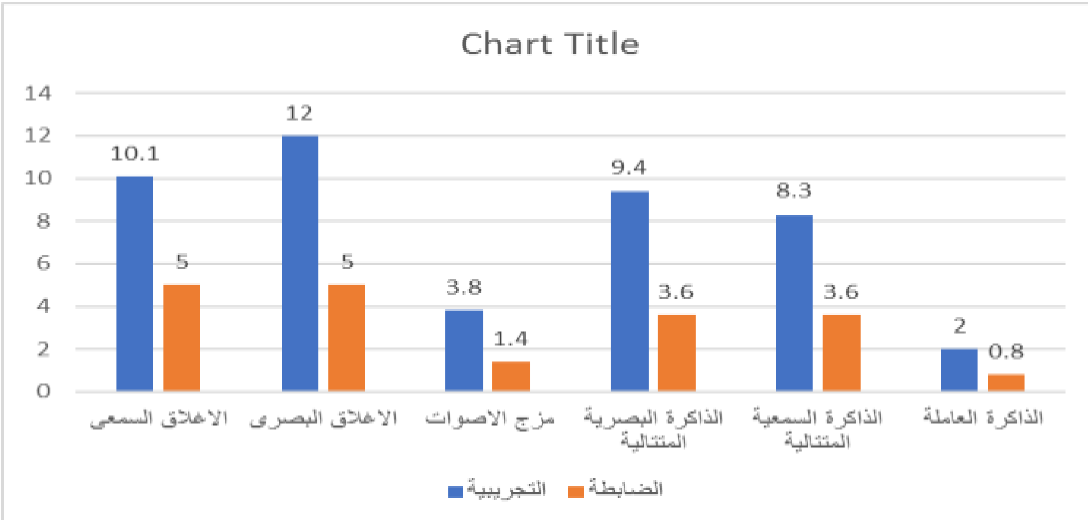
- ✷ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فى بعد مزج الأصوات للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الذاكرة البصرية المتتالية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الذاكرة البصرية المتتالية في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الذاكرة البصرية المتتالية وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (rprb) التي تساوي (98 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي تحسن(مستوي الذاكرة البصرية المتتالية للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الذاكرة السمعية المتتالية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الذاكرة السمعية المتتالية في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الذاكرة السمعية المتتالية وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (rprb) التي تساوي (97 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي تنمية (مستوي الذاكرة السمعية المتتالية للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).

- ✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد الذاكرة العاملة لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الذاكرة العاملة في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره

بالمجموعة الضابطة لدى لأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى الذاكرة العاملة وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي تساوي (96 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي الذاكرة العاملة بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).



شكل (12)

يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في المستوى التلقائي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج

جـ-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية ".

والجدول (30) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (30)

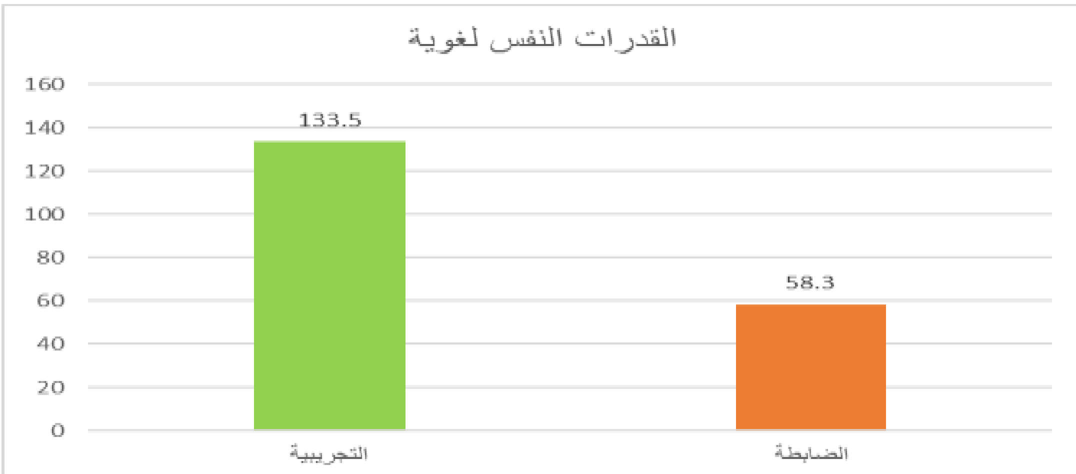
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
الدرجة الكلية للقدرات النفس لغوية	تجريبية	10	15.50	155	,...	-3,78	**0,01**	, 99	قوى جداً
	ضابطة	10	5.50	55					

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

يتضح من الجدول (30) ما يلي:

✷ وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي القدرات النفس لغوية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي القدرات النفس لغوية في القياس البعدي أكثر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى القدرات النفس لغوية وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (rprb) التي تساوي (99 ,) إلى وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج) علي (مستوي القدرات النفس لغوية بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة).



شكل (13)

يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة للقدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية

ثالثا: نتائج الفرض الثالث.

ينص الفرض الثالث على أنه " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية** ". وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

* اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test** وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية على مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ–" لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى)** ".

والجدول (31) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (31)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التمثيلى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقبال السمعى	بعدي / تتبعي	-	4	5	20	-,282	0,778 غير دالة
		+	4	4	16		
		=	2				
		المجموع	10				
الاستقبال البصرى	بعدي / تتبعي	-	1	1.5	1.5	-1,62	0,104 غير دالة
		+	4	3.38	16.50		
		=	5				
		المجموع	10				
الترابط السمعى	بعدي / تتبعي	-	2	6.75	13.50	-1,07	0,282 غير دالة
		+	7	4.50	31.50		
		=	1				
		المجموع	10				
الترابط البصرى	بعدي / تتبعي	-	3	5.50	16.50	-,211	0,833 غير دالة
		+	5	3.90	19.50		
		=	2				
		المجموع	10				
التعبير اليدوى	بعدي / تتبعي	-	3	4.67	14	-1,01	0,311 غير دالة
		+	6	5.17	31		
		=	1				
		المجموع	10				
التعبير اللفظى	بعدي / تتبعي	-	5	4.20	21	-,666	0,506 غير دالة
		+	5	6.80	34		
		=	0				
		المجموع	10				

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (31) ما يلي:

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الاستقبال السمعى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى في بعد **الاستقبال السمعى** متقارب.

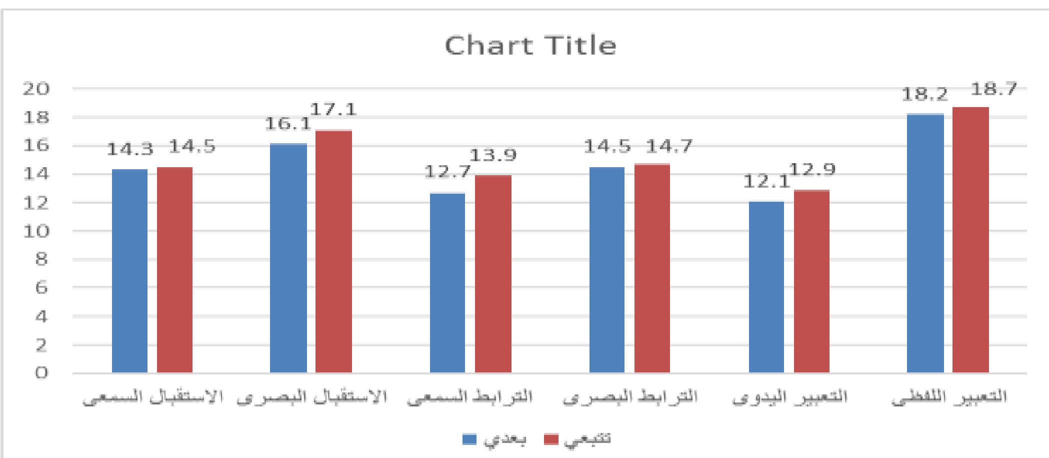
* عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين متوسـطي رتـب درجـات الأطفـال ذوي الإعاقـة الذهنيـة القـابلين للـتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الاستقبال البصرى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الاستقبال البصرى** متقارب.

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الترابط السمعى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الترابط السمعى** متقارب.

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الترابط البصرى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الترابط البصرى** متقارب.

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **التعبير اليدوى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **التعبير اليدوى** متقارب.

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **التعبير اللفظى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **التعبير اللفظى** متقارب.



شكل (14)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التمثيلي للمعلومات للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي

ب–" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) .

والجدول (31) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (32)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس المستوى التلقائي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاغلاق السمعى	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	4 3 3 10	5.25 2.33	21 7	-1 ,19	0,233 غير دالة
الاغلاق البصرى	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	2 4 4 10	2.75 3.88	5.50 15.50	-1 ,05	0,292 غير دالة
مزج الاصوات	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	1 2 7 10	2 2	2 4	- ,535	0,593 غير دالة
الذاكرة البصرية المتتالية	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	5 3 2 10	4.60 4.33	23 13	- ,718	0,473 غير دالة
الذاكرة السمعية المتتالية	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	3 3 4 10	2.17 4.83	6.50 14.50	- ,846	0,398 غير دالة
الذاكرة العاملة	بعدي / تتبعي	- + = المجموع	1 2 7 10	2 2	2 4	- ,577	0,564 غير دالة

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (32) ما يلي:

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الاغلاق السمعى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الاغلاق السمعى** متقارب .

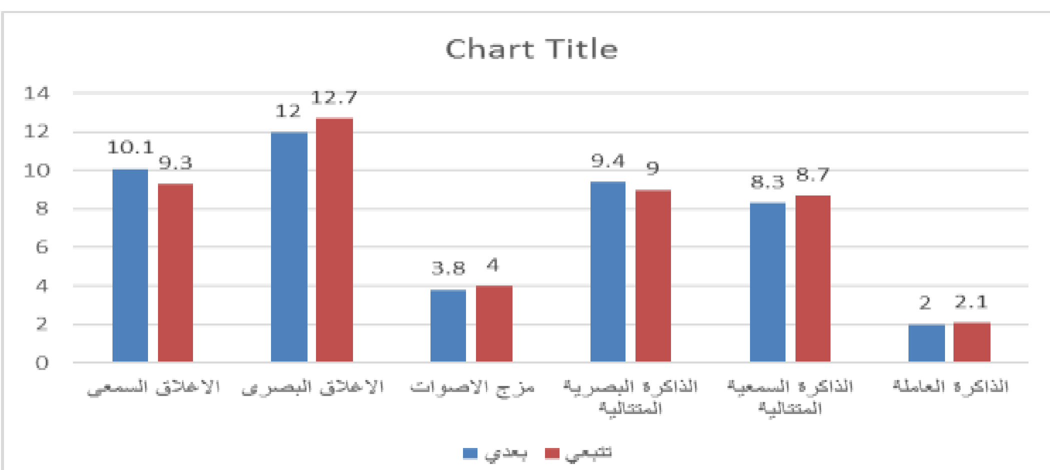
* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الاغلاق البصرى** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الاغلاق البصرى** متقارب .

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **مزج الاصوات** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **مزج الاصوات** متقارب .

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الذاكرة البصرية المتتالية** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الذاكرة البصرية المتتالية** متقارب

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الذاكرة السمعية المتتالية** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الذاكرة السمعية المتتالية** متقارب

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي بعد **الذاكرة العاملة** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد **الذاكرة العاملة** متقارب .



شكل (15)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس المستوي التلقائي للمعلومات للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي

جـ- " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية** ". وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

* اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test** وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

جدول (33)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي

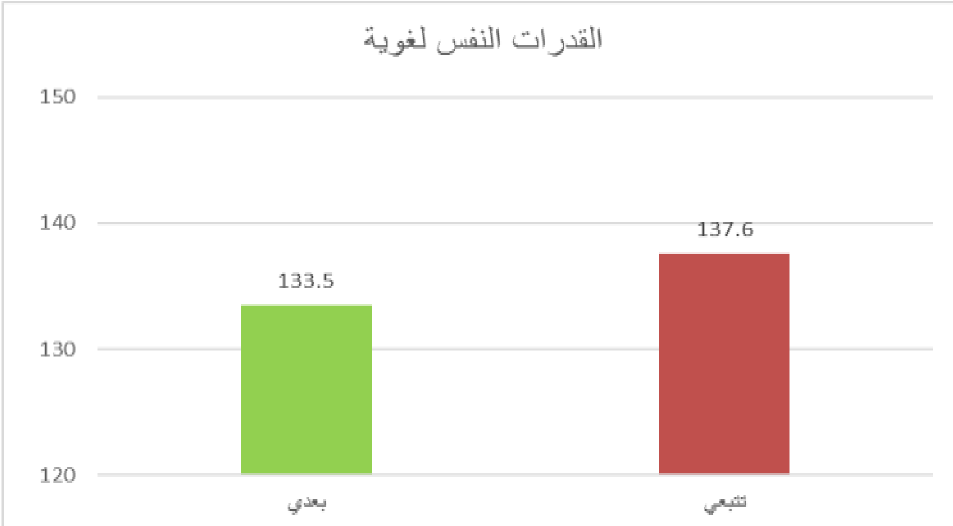
الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
القدرات النفس لغوية	بعدي / تتبعي	-	4	4.63	18.50	-,921	0,357 غير دالة
		+	6	6.08	36.50		
		=	0				
		المجموع	10				

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 مستوى الدلالة عند (0.05) = 1.96

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي. **الإشارة الموجبة** : البعدي > القبلي. **صفرية** : البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (33) ما يلي:

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي علي **القدرات النفس لغوية** أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في **القدرات النفس لغوية** متقارب .



شكل (16)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في قياس **القدرات النفس لغوية** للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

ثانياَ تفسير نتائج الدراسة

أولا تفسير نتائج الفرض الأول:

يعد قصور القدرات النفس لغوية والذى يعانى منه الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية عينة الدراسة الحالية عاملا مهمًا ومؤثرا على قصور المهارات اللغوية وقصور التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، فقصور القدرات النفس اللغوية ينعكس على قصور قدرات الطفل فى كل من الاستقبال السمعى والبصرى مما يؤثر على مستوى الانتباه اثناء عملية التفاعل الاجتماعى ، كذلك التاثير على القدرة على التعبير اللفظى والتعبير غير اللفظى مما ينعكس على قدرة هؤلاء الأطفال على اشباع احتياجاتهم أو رغباتهم فى اللعب والتواصل والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين، كذلك القدرة على الاستدعاء والتذكر للمعلومات السمعية والبصرية مما يؤثر على قدرة هؤلاء الأطفال على اتباع التعليمات واستدعاء المعلومات ذات العلاقة باللغة مما تطلب اعداد البرنامج الحالى وتضمنه العديد من الأهداف والأنشطة التى سعت الباحثة إلى اعدادها بشكل يناسب قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وقد تم تطبيق اهداف البرنامج على افراد المجموعة التجريبية مما أسهم فى إيجاد **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي** ".

وترى الباحثة أن اختيار العلاج باللعب واستخدام فنياته أسهم فى تحسين القدرات النفس لغوية لأطفال المجموعة التجريبية فقد كان لاختيار المدخل العلاجى باللعب دورا مهمًا فى زيادة دافعية الأطفال للمشاركة فى جلسات وانشطة البرنامج التدريبى كما أن العلاج باللعب اثرى القدرات النفس لغوية لهؤلاء الأطفال "المجموعة التجريبية" وهذا ما اشارت إليه دراسة **ايمان فراج** (2003) ،**عزه سليمان**(1996). كذلك اكد (2002) Reynolds

Janzen & على أن أنشطة اللعب من أبرز مكونات البرامج التي تستهدف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وأكثرها نفعًا لهم ، فاللعب هو أحد الأنشطة المهمة التي تساعد على نمو الأطفال في مختلف الجوانب العقلية، والانفعالية، والسلوكية . كما أشار (السيد ، 2001) الى ان اللعب هو وسيلة الطفل في إدراك العالم المحيط ووسيلة لاستكشاف ذاته وقدرته المتنامية ، وأداة دافعة للنمو تتضمن أنشطة كافة العمليات العقلية ، ووسيلة للتحرر من التمركز حول الذات ، ووسيلة تعلم فعالة تنمي كافة المهارات الحسية والحركية والاجتماعية واللغوية والمعرفية والانفعالية وحتى القدرات الابتكارية ، وهو كذلك ساحة لتفريغ الانفعالات .

وقد وجدت الباحثة ضرورة تقسيم الفرض الأول الى مجموعة من الفروض الفرعية وذلك سعيا لتفسير أكثر توضيحًا لنتائج الفرض ، لذا تم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

وقد بينت نتائج الدراسة وجود تحسن في **الاستقبال السمعي** للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويرجع هذا التحسن إلى اعتماد البرنامج التدريبي في مجال الاستقبال السمعي على تحسين مدى الاستقبال السمعي Auditory receptive span الذي يتضمن زيادة عدد المثيرات السمعية التي يستجيب لها أفراد عينة التطبيق خلال الجلسة التدريبية؛ حيث بين حساب متوسط مدى الانتباه السمعي لأطفال العينة واستخدام أنشطة البرنامج زيادة هذا المدى من مثير سمعي واحد وحتى مثيرين إلى ثلاثة مثيرات سمعية يتم عرضها بشكل متتالى. كذلك تضمنت انشطة البرنامج بعض المهام والأنشطة التى هدفت الى زيادة مدة الاستقبال السمعي Auditory receptive duration والذين يتضمن زيادة الفترة الزمنية التي ينتبه فيها الطفل للمثيرات السمعية التي يتم عرضها عليه.

كما أسهمت انشطة البرنامج الحالى فى زيادة مدة الاستقبال السمعي لأطفال العينة التجريبية من 30 ثانية إلى 2 : 3 دقائق متصلة دون الخروج عن السياق الأدائي للمهام المطلوبة منه ، كما استخدمت الدراسة الحالية بعض الفنيات التى اسهمت فى تحسين الاستقبال السمعى للاطفال وخفض معدلات التشتتت السمعى منها فنية التجاهل Ignoring ؛ لحث الطفل على الالتزام بالمهمة المطلوب منه تنفيذها وتجاهل الخروج عن السياق الادائى للمهمة مع اعادة الطفل للسياق والحث اللفظى لاتمام المهام التدريبية .

كما تم استخدام فنيات اللعب وذلك لتحسين مدى الاستقبال السمعي ومدته والمتمثلة في: اللعب اللفظي، اللعب الدرامي ، تمثيل الأدوار ، استخدام المجسمات، الميكروفون والكاسيت ، استخدام عرائس الجوانتي، اللعب الحركي ، الاستماع إلى الأغاني والموسيقى واستخدام البيانو وأصوات الحيوانات ، الرسوم ، الطين الأسواني ، أكواب الماء ، صندوق اللعب ، وأوراق الرسم والتلوين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هغيس **Hughes(2009)** والتى اكدت على اهمية تتابع المثيرات السمعية والبصرية فى تحسن تعلم الأطفال المتاخرين عقليا للكلمات ومهارات التواصل.

كذلك أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تحسين **الاستقبال البصري** لدى أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، ويشير ذلك إلى فعالية التقنيات التدريبية المستخدمة في التدريب على الاستقبال البصري والتي تمثلت في : تدريب الطفل على الاستقبال البصري من اتجاهات مختلفة بداية من عرض المثيرات البصرية في البرنامج أمام الطفل مرورا باستقبال المثيرات البصرية من الجانب الأيسر والجانب الأيمن من الجسم ، ومن الأعلى ومن الأسفل ، والمثيرات الدائرية ، وصولاً إلى استقبال المثيرات البصرية البعيدة من على مساحة داخل غرفة التدريب.، وكان يراعى شكل المثيرات البصرية بأن تكون جذابة للطفل فيها تنوع في الأحجام المستخدمة ، واستخدام ألوان مختلفة للأشكال البصرية(الصلصال، المجسمات ، عرائس جوانتي ، مكعبات ، بازل ، لوحات وبرية ، أطواق ملونة، كيس الكور) .

وفيما يتعلق بالفرض الفرعى الثالث فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في الترابط السمعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية؛ حيث تضمنت وحدات البرنامج تدريب الطفل على مجموعة من المفاهيم ، المفهوم ومعكوسه ، إكساب الطفل مجموعة من الصفات ، العلاقات الارتباطية، العلاقة السببية ، إدراك الجزء والكل ، التعرف على المتشابه والمختلف. وكان يتم في بداية التدريب استخدام المعينات البصرية لتحفيز الطفل على الربط السمعي بين المثيرات المقدمة، واستخدام الباحثة التعزيز الإيجابي من قائمة المعززات الخاصة بكل طفل ؛حيث تم إعداد قائمة بالمدعمات المادية والنشاطية والاجتماعية لكل طفل من أطفال العينة التجريبية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **محمود سعيد (2011)** التى تشير إلى أهمية استخدم فنيات التعزيز ، التشكيل ، النمذجة ، تقليد النموذج و استخدام اللعب التظاهرى لتحقيق أهداف البرنامج التدريبى مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .كما تنوعت انماط اللعب بانشطة البرنامج بين اللعب الحر واللعب الفردى والجماعى كما فى دراسة **نهاد الهذيلى (2005)** ، كذلك استخدام العرائس والدمى والمجسمات وتقليد النموذج واستخدام المجسمات وذلك فى دراسة Bhavneet Bharti, Prahbhjot Malhi , N. Khandelwal(2016) .

أما بالنسبة للنتائج التى تتعلق بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الترابط البصرى،** فقد أظهرت الدراسة وجود تحسن في الترابط البصري لدى أفراد المجموعة التدريبية بعد تطبيق المهام التدريبية لتحسين الترابط البصري المتضمنة بالبرنامج التدريبي ، والتي تمثلت في : تدريب الطفل على الاختيار بين بديلين بدءاً من اختيار بدائل بين مجسمات ثم التدرج إلى اختيار بدائل بين الصور ، كذلك التدريب على تصنيف الأشياء في مجموعات وفقاً للشكل والحجم أو المهمة المستخدمة، أو وفقاً لبعدين : اللون أو الوجود المكاني ، ربط العلاقات ، المطابقة مع استخدام استراتيجيات التدريب الوالدي من خلال الواجبات المنزلية المكلف بها الوالدين لاستخدام أدوات من الحياة اليومية للطفل للتدريب على المهارات السابقة .

كذلك أظهرت نتائج الفرض الأول وجود تحسن في **التعبير اليدوي** لأطفال العينة التجريبية بعد تطبيق مهام التعبير اليدوي المتضمنة بالبرنامج؛ حيث تم تدريب الطفل على تنمية وتحسين المهارات الحركية الكبرى والمهارات الحركية الدقيقة والاستخدام الوظيفي لتلك الحركات وذلك من خلال: اللعب التخيلي ، اللعب الاستكشافي ، ألعاب الظل ، التقليد الحركي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **عبد الصبور محمد (2007)** التى أكدت على أهمية التعلم بالملاحظة والتقليد على سلوك الأطفال المتخلفين عقليا.

كذلك لاحظت الباحثة استخدام الأطفال للتعبير اليدوى المصحوب باللغة اللفظية وذلك فى حال الرغبة او طلب الاشياء لاستخدامها حيث يسر التعبير اليدوى استخدام الطفل للغة وأسهم فى خفض حدة القلق من استخدام اللغة لدى الأطفال وقد اشارت " **هايدى الموثقى،2004**" إلى أن الأطفال يستخدمون الارتباط الحركى قبل استخدام اللغة عن طريق الحركات والأعمال التى يؤدونها أو الحالات العاطفية التى يكشفون عنها حيث يطلبون العون لتلبية احتياجاتهم حيث نجد أن الطفل يمد يده نحو ما يرغب فى الامساك به من الأشياء أو يقدم لعبة إلى الكبار لتشغيلها أو يهز راسه بالنفى وتكون تلك الحركات مصحوبة بارتباطات صوتية.

وقد أشارت "هايدى " إلى أن فترة اللعب كالمصباح تهدى الطفل لما تقتضيه فترة النضوج الاجتماعى فاللعب يبين له مسئولياته أكثر وافضل من أى نشاط آخر ، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **مازن أحمد وآخرون (2006)** التى أكدت على أن للعب أهمية فى تنمية المهارات الحركية للطفل وعلاج صعوبات التآزر الحركى والتوازن الحركى العام .

أما فيما يتعلق بتاثير البرنامج الحالى علي بعد **التعبير اللفظى** لدي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم فقد بينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تحسين التعبير اللفظي لدى أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وتمثل ذلك في تحسن القدرة على تسمية الأشياء ، تحسن القدرة على تقليد الكلمات المسموعة ، زيادة المفاهيم والصفات والقدرة على التعبير عنها بشكل لفظي ، بالإضافة إلى القدرة على استخدام مقاطع غنائية ، والقدرة على تكرار بعض الجمل البسيطة ، والقدرة على استخدام التعبيرات الاجتماعية كالطلب ، الاعتذار، والشكر أثناء الجلسات.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التى تشير الى دور العلاج باللعب لتحسين وتنمية اللغه اللفظيه للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية منها دراسة **عبد النبى حامد (2008)** ، و**محمود سعيد (2011)**، و**أسامة خضر (2010)** باستخدام اللعب كمدخل علاجى لتنمية لغة الأطفال .

وقد كان لتكليف الوالدين بحث الطفل على استخدام التعبير اللفظي ، بالإضافة إلى إرشاد الوالدين إلى عدم مقاطعة الطفل أو التصحيح الفوري للأخطاء باستخدام كلمات تشير إلى خطأ الطفل في نطق الكلمة، وعدم

استخدام جمل طويلة أثناء الحوار اللفظي مع الطفل واستخدام جمل قصيرة ومعبرة يستطيع الطفل فهمها والقدرة على الرد عليها ، واستخدام التعزيز الفوري للطفل بعد ما يطلب الطفل لفظياً احتياجاته.

وقد لاحظت الباحثة ان التعبير اللفظى من أكثر المجالات التى برزت وبشكل واضح تحسنًا واضحًا أثناء البرنامج التدريبى وقد انعكس هذا التحسن فى القدرة على التعبير اللفظى على قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعى مع الآخرين ، وفيما يتعلق بالتعبير اللفظي توصلت نتائج الدراسة . أيضاً إلى وجود تحسن ملحوظ في قدرة الطفل على التعبير اللفظي على مهام تدريبية تبدأ من السهل إلى الصعب ، التهيئة المسبقة للطفل ، التمييز بين المقاطع القصيرة والمقاطع الطويلة ، تمييز الأصوات والحروف التي تم التدريب عليهما من المجال السمعي . وتم التركيز في بداية التدريب على حث الطفل على استخدام التعبير اللفظي في الطلب MAND .

كما تم استخدام استراتيجيات تتناسب مع تحسين التعبير اللفظي والتي تمثلت في : التقليد اللفظي للكلمات ، تسمية الأشياء والمجسمات والتعبير اللفظي عن وظيفتها ، إطالة الجملة باستخدام الصفات ، زيادة الحصيلة اللغوية للطفل ، التعرف على المهن والأدوات المستخدمة في كل مهنة، استخدام التعبيرات الاجتماعية البسيطة كالطلب والشكر والاعتذار، إضافة ظرف الزمان وظرف المكان للجملة ، حث الطفل على التعبير اللفظي من خلال إعادة عرض قصة قصيرة بالاستعانة بالصور ، كما تم التدريب على مساعدة الطفل على التعبير عن انفعالاته(مبسوط. زعلان) لفظياً ، كما كان يتم التدريب على التعبير والتحدث عن خطوات اللعبة التي يمارسها أثناء اللعب.

كذلك روعى فى البرنامج استخدام استراتيجية الواجب أو التدريب المنزلى مما يزيد من أثر البرنامج الحالى حيث اكدت جيل (2008 ، Jill) على أهمية تقديم الواجب المنزلى للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتطلب تدريب هؤلاء الأطفال مزيد من التطبيق العملى للمهارات المتعلمه

كما تم حث الطفل على التعبير اللفظى بشكل غير مباشر اثناء اللعب حيث ينقل الطفل ما يقوم به من خطوات ويتحدث مع الباحثة ومع الأدوات أثناء اللعب وقد لاحظت الباحثة أن أكثر الألعاب التى تسهم فى التعبير اللفظى الحر هى ألعاب الماء والرمال والتى تترك فرصة سانحة للطفل لأن يعبر عن إدراكه للمفاهيم "كبير وصغير وجوة وبره" كما تسهم فى طلب الطفل لفظيا للمساعدة باضافة ماء أو المساهمة فى تشكيل حيوانات من قوالب بالرمال أو البحث عن لعبة تم اخفاؤها بالرمال وهذا ما أشارت إليه (التركيت ، 2003) أن من الألعاب التي قد نعتبرها لغوية أو تساعد على اكتساب اللغة والتعبير عن الذات أحواض الرمل والماء والتي تكون مصحوبة بأدوات وألعاب صغيرة تشجع على المشاركة اللغوية وتعلم المفردات الجديدة .

كما أن استخدام اللعب بالرمل يعتبر أساسياً في تنمية عقل الطفل لما له من فائدة في معرفة الفرق بين الجاف والرطب ، وتكوين الأشكال كالبيوت والقصور والحيوانات والمجسمات المختلفة الموجودة في الطبيعة. كما

أنها تسهم في تمييز الفرق بين الكبير والصغير، أما اللعب بالماء فيساعد الطفل على معرفة الأوزان والأثقال والمكاييل وحركة عجلات الماء، أيضاً يمكن أن يتعرف الطفل إلى حالات الماء الموجودة في الطبيعة وإلى المياه الصالحة للشرب والمياه الملوثة ونوعيات التلوث المختلفة من طين وألوان ونشارة الخشب أو المواد العضوية. إن بساطة ركن الرمل والماء لا تعني أن المعلومات التي يتلقاها الطفل بسيطة بل هي معقدة لدرجة أن تدخل المعلمة أو الكبار يكون مطلوباً في معظم الأحيان للتأكد من صحة المعلومات التي يتلقاها الطفل بينما هو يعتقد بأنه يلعب ويستمتع(التركيت ، 2003).

ب–" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) .لصالح التطبيق البعدي** ".

فيما يتعلق بالمستوى التلقائى ، تضمنت الدراسة ثلاثة جوانب خاصة بالإغلاق متمثلة في : **الإغلاق السمعي ، الإغلاق البصري ، ومزج الأصوات،** وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في بعض تلك الجوانب ؛ بالنسبة للإغلاق السمعي فقد تم تدريب الأطفال على التعرف على المقاطع الصوتية، والتنبؤ بالمقطع الأول للكلمة، إعادة الكلمات بطريقة سليمة بعد سماعها بشكل ممدود، إكمال سلسلة عددية وفقاً للنمط، القدرة على الاستماع والتعرف على الكلمة المنطوقة بشكل غير صحيح بين ثلاث كلمات، إكمال جملة باستخدام الفعل المناسب ، الصفة المناسبة ، النتيجة ، أو العلاقة ، تمييز الكلمات المنطوقة بصوت مهموس.

كما ارتبط التحسن في **الإغلاق البصري** لدى حالات المجموعة التجريبية باعتماد البرنامج التدريبي للإغلاق البصري على العديد من المهام التي تتضمن : التعرف على المثيرات البصرية ، تقسيم المثيرات إلى أربعة مثيرات (المثيرات الطبيعية مثل الفاكهة والحيوانات ، المجسمات ، الصور ،الرسومات) ، بالإضافة إلى تضمن التدريب على مجموعة من المهام والأنشطة التى تزيد من قدرة الطفل على التعرف على المثير المعروض من خلال عرض جزء منه المثير ثم التدرج للتعرف على الشكل من خلال الظل الخاص به ، ثم إدراك الجزء والكل ، والتعرف على الجزء المفقود من الصورة ، وتصنيف الأشياء وفقاً للسمة المميزة ، مطابقة الأشياء غير المكتملة مع الأشياء المكتملة.

أما فيما يتعلق بالقدرة على **مزج الأصوات** لم تظهر نتائج الدراسة وجود تحسن في مجال مزج الأصوات بعد استخدام البرنامج فى قدرة الأطفال على مزج الأصوات، والتي ظهرت كصبغة تكميلية للمجالات الأخرى كالإغلاق السمعي والتعبير اللفظي، وقد أعتمد مجال مزج الأصوات في البرنامج التدريبي على : التعرف ، التركيب، التحليل ، والدمج. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **Burgoyne, Duff and Snowling, Buckley, Hulme (2013)** بعنوان "تدريب الأطفال ذوي متلازمة داون سندروم على مهارات مزج الاصوات" والتى

اشارت الى تطوير مهارات مزج الصوت في الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون ، وشملت عينة الدراسة (10) من اطفال متلازمة داون(الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات 11 شهرا إلى 10 سنوات 6 أشهر) .

وقد اعتمد البرنامج التدريبى للاطفال على الجلسات الفردية يوميا لمدة 10–15 دقيقة مما أدى إلى اكتساب مهارات القراءة والمهارات الصوتية بعد فترة مراقبة 8 أسابيع، و بعد 6 أسابيع من التدخل، حقق الأطفال مكاسب أكبر بكثير في مهارات مزج الصوت وقراءة كلمة واحدة خلال فترة التدخل مما كانت عليه في فترة السابقة للتدريب، وقد ترى الباحثة أن مهارة مزج الأصوات من أصعب المهارات التى تم التدريب عليها أثناء البرنامج لذا يفضل أن يتم اعداد برنامج منفصل للتدريب على تلك المهارة خاصة أنها واحدة من أهم المهارات اللازمة لتعلم الطفل القراءة.

وتتفق الباحثة مع نتائج الدراسة التى أجراها (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz, & Fletcher, 1997) حيث أشاروا إلى أن مزج الأصوات بالرغم من أنها تعد من مهارات التواصل الوظيفى إلا أنها تعتبر شكلا أكاديميا يشمل عدد من المهارات المرتبطة وهذه المهارات : الوعي الصوتي ، التعرف على صوت الحرف ، التحليل ، والتركيب او الدمج الصوتى.

وفيما يتعلق **بالذاكرة** ، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في كل من **الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية ، والذاكرة العاملة** لدى أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم ، ويرجع التحسن في **الذاكرة البصرية المتتالية** إلى احتواء البرنامج التدريبي لهذا المجال على استراتيجيات تحسين الذاكرة التي تتمثل في : التكرار، التجزيل، الخرائط الذهنية. وتضمنت أنشطة البرنامج في هذا المكون التدرج من تذكر اثنين من المثيرات البصرية إلى أربعة مثيرات أو تفاصيل في صورة تم عرضها عليه. كما اشتمل البرنامج على تذكر ثلاث صور تم عرضها وإخفاءهم واستدعاء سلسلة بصرية من الأشكال ، إعادة ترتيب خمس صور بنفس الترتيب ، تذكر أفعال ، تذكر تفاصيل في صورة ، إعادة رسم نمط من الخرز.

وروعي في التطبيق وضوح المثيرات البصرية المعروضة ، وترتيب العرض ، وتقسيم المعروض في فئات، ومراعاة عدد المثيرات البصرية المعروضة بحيث لا تزيد عن سبعة مثيرات بصرية ، بالإضافة إلى مراعاة وقت عرض المثيرات بما لا يقل عن (10) ثواني. وقد أسهمت تلك المثيرات البصرية فى زيادة وتحسين مدى الانتباه لدى الأطفال عينة الدراسة مما أسهم فى تحسن الذاكرة البصرية وهذا يتفق مع ما أشار اليه (السرطاوى والصمادى،2001) حيث أكدا أن التذكر عملية يتم فيها استدعاء المعلومات والخبرات والاحداث التى سبق تعلمها وحفظها ويواجه الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية صعوبات في التذكر مقارنة باقرانهم غير المعاقين خاصة الذاكرة قصيرة الأمد ويمكن القول أن الانتباه عملية ضرورية للتذكر لذا يترتب على ضعف الانتباه ضعف الذاكرة .

وترى الباحثة أن حجم العينة قد أتاح فرصة للتدريب الفردى للطفل حيث تتفق الباحثة مع العديد من الدراسات منها دراسة **محمد خطاب** (2010) ، **محمود سعيد (2011)** ، و **دراسة لونى (Lonnie,S.,1997)** على استخدام عينة بحثية مكونة من (20) طفلًا، حيث استخدمت الباحثة نفس حجم العينة وذلك لما تتطلبه هذه العينة من تدريبات واستخدام مثيرات مختلفة ومتعددة بالاضافة إلى حاجة هؤلاء الأطفال إلى التدريب الفردى خاصة فى بعض المهارات ومنها مهارات التذكر.

أما فيما يتعلق **بالذاكرة السمعية المتتالية** فقد أظهرت النتائج وجود تأثير قوى للبرنامج الحالى حيث تضمن البرنامج التدريب للذاكرة السمعية المتتالية على عدد من المهام التدريبية التي ساعدت في تحسين هذا النمط من الذاكرة ؛ حيث اشتمل البرنامج التدريبي على استراتيجيتين لتحسين الذاكرة وهما : التكرار، والترميز. وقد أكد كلا من **Lakhmi C. Jain ،Sheryl Brahnam ، Anthony Lewis Brooks** (2014) على أهمية التكرار لتحسين كفاءة الذاكرة وكذلك الدمج بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة للطفل مما يسهم فى تحسين كفاءة الذاكرة وتضمنت أنشطة البرنامج في هذا المكون إعادة تسمية مجسمات معروفة ، إعادة سرد مجموعة من الكلمات بعد عرضها من قبل الإخصائي، إعادة سرد أصوات بنفس الترتيب ، إعادة سرد جملة.

وقد روعي في التدريب على الذاكرة السمعية المتتالية تحسين قدرة الطفل على التعميم من خلال استخدام الذاكرة السمعية في الاحتفاظ بالتوجيهات والتعليمات ، وتحسين قدرة الطفل على إتباع الأوامر والتعليمات المرتبطة ، إعادة نقل رسالة شفوية لشخص آخر خارج الغرفة ، تذكر عنوان منزل بالتفصيل بما فيه اسم الشارع ، ورقمه ورقم المنزل ، إعادة سرد رقم تليفون . فالتكرار إحدى الوسائل المهمة للتدريب على المهارات والتأكيد على السلوكيات، ولم تقتصر الدراسة الحالية على استخدام هذه الفنية للتعليمات والشرح وإنما امتدت لاستخدام فنية التكرار للأنشطة والتدريبات أثناء اللعب .

كما تم طلب استخدام فنيات البرنامج خاصة فنية التكرار من الوالدين أثناء أنشطة الحياة اليومية لتيسير الاحتفاظ بالتعليمات البسيطة ، وقد تختلف الطريقة التي تنفذ بها فنية التكرار من موقف لآخر ومن جلسة لأخرى إلاّ أنها إحدى الفنيات المهمة التي تزيد التركيز وتمنح الفرصة للمتابعة ، واسترجاع ما لم يطلب من الطفل لتسهم فى زيادة عدد الوحدات التخزينية فى الذاكرة.

وقد نجد أن العديد من الدراسات قد تناولت أثر المثيرات السمعية والبصرية على تحسن الاستدعاء واسترجاع المعلومات من الذاكرة وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **(2005) Carmen J. F. de la Iglesia, José M. Buceta & Alfredo Campos** والتى توصلت إلى أن استخدام المثيرات البصرية والخرائط البصرية الملونة تحسن مهارات الاستدعاء لدى عينة من أطفال ومراهقين من متلازمة داون.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع **دراسة** أجراها **ايستومينا (Estomina 1976)** أشارت إلى أهمية اللعب التمثيلى والتظاهرى فى القدرة على التذكر وحفظ المصطلحات التعليمية والالفاظ ذات المعنى وقد اجرى الدراسة على عينة من الأطفال تم تلقينهم خمسة من المشتريات التى يجب شراؤها للروضة وقام بتسجيل الكلمات التى قام الأطفال بتذكرها ونمط الاستدعاء الذى استخدمه كل طفل وقد قام أعاد نفس التجربة على مجموعة من الأطفال من خلال اللعب التمثيلى ووجد أن الأطفال يستطيعون التذكر بشكل أفضل عندما تكون المصطلحات من خلال اللعب وقد أرجع ذلك إلى أن اللعب يعزز من فاعلية الذاكرة ويحفز الأطفال على تحقيق هدفهم من اللعب فالطفل يتذكر الموضوعات بشكل أفضل عندما يدعها في الذاكرة عن وعى وبهدف خاص.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد **الذاكرة العاملة** لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد **الذاكرة العاملة** أكثر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. حيث اشتمل البرنامج التدريبي للذاكرة العاملة على مهام أسهمت في تحسين الذاكرة العاملة لدى أفراد العينة التجريبية للتدريب على الذاكرة العاملة السمعية ، البصرية والحركية، وتمثلت هذه المهام في :

أ) المهام الحركية : التقليد العكسي للحركات، تحويل الكلمات إلى حركات، تقليد اللمس التتابعي للأشياء، لعبة المتابعة المشروطة.

ب) المهام السمعية : التذكر السمعي للأصوات ، إعادة سرد أصوات حيوانات بعد سماع اسم الحيوان بنفس الترتيب ، إعادة النصف الأخير من كلمتين مسموعتين بالترتيب بشكل متتالي، توقع سؤال بعد سماع إجابة السؤال، أن يجيب على اثنين أو ثلاثة أسئلة بعد أن يتم طرحها عليه.

ج) المهام البصرية : اتباع التعليمات المشروطة مثل تلوين المثلثات بالأحمر والمربعات بالأزرق والدائرة بالأخضر ، وضع ثلاث إشارات أو علامات مكتوبة بالترتيب بدلاً من أشكال مرسومة .

وقد أشارت **بلقيس مرعى** إلى أهمية انشطة اللعب والتى تتطلب تذكر الطفل للتعليمات الخاصة باللعبة والنماذج التى يشارك فى بنائها مما يتطلب الاحتفاظ بها فى الذاكرة مع وجود دافعية تتعلق بالرغبة فى إكمال موقف اللعب مما يسهم فى تيسير الاحتفاظ والاسترجاع لدى الأطفال ، حيث أكدت على أن للعب أثر في المجال المعرفي الإدراكي للتعلم لدى الطفل، حيث ترى أن اللعب يحتاج إلى فهم وحفظ قواعد اللعب وقوانينه البسيطة والمعقدة وتطبيقها ويحتاج إلى قدرة الأطفال على التحليل والتركيب والابتكار في نطاق اللعب وقواعده، كما يحتاج إلى قدرة

الطفل على تكوين صور عقلية للأشياء والحركات وخاصة في نطاق الألعاب التي تتطلب تصور الموقف وتوقع حركات أو نقلات الخصم .

كما يتمثل في ألعاب التركيب والبناء "تصور الشكل قبل بنائه" وألعاب الدومينو والشطرنج والكرة، وألعاب التمثيل وغيرها من الألعاب التعليمية والتربوية التي يمارسها الأطفال وتعتبر جماعة اللعب مجتمعاً مصغراً يتعلم الطفل من خلال التفاعل معها قواعد السلوك والأخلاق والقيم والعلاقات الاجتماعية، فيكتسب مفاهيم التعاون والمحبة والقيادة والدوام والثبات وتقبل الفشل والمسؤولية إلى غير ما هنالك من مواقف واتجاهات يعتبر اللعب خير وسط لتعلمها (**بلقيس مرعي، 1987**).

وقد كان لاختيار مدخل العلاج باللعب ومناسبته مع الفئة العمرية لعينة الدراسة الحالية دورا فى تحسين القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الاعاقة الذهنية وتحقيق أهداف الدراسة الحالية حيث أن العلاج باللعب يعد من أفضل المداخل المناسبة لتلك المرحلة العمرية وهذا ما أكده **لاندرت**" (1982)،**شيفر** (2007) أن العلاج باللعب يمكن استخدامه في جميع مجالات الإرشاد وهو الطريقة الرئيسية المستخدمة من قبل الأطفال من(2-12) عامًا خاصة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية وهو الوسيلة الطبيعية للتعلم والتواصل مع الآخرين (**Schaefer(2007**.

كما أن العلاج باللعب يمكن تعديله ليناسب احتياجات كل الأطفال المعوقين ويجب أيضاً الاستفادة من طاقاتهم وتنميتها كوسيلة لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تحدث بسبب إعاقتهم وبسبب صعوبة اعتمادهم على أنفسهم والأطفال المعوقون يستفيدون من العلاج باللعب، لأن هذا النشاط يتضمن الايجابية في تقبل العلاقة بين المعالج والعميل ويسمح للعميل بالاستقلالية ويؤكد على انعكاس المشاعر. لكل هذه العوامل يكون العلاج باللعب مناسباً للاستخدام مع حالات المعوقين وهو أكثر الوسائل فعالية وجدوى.

ومن خلال العرض التفسيرى السابق للفرض الأول نجد ان للعلاج باللعب وتنوع الانشطة والمثيرات المقدمة إلى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية دورا مهمًا فى تحسين وتنمية قدرات هؤلاء الأطفال.

كذلك تتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة **لونى (Lonnie,1997)** التى أشارت إلى فعالية العلاج باللعب المباشر وغير المباشر مستخدما فنيات لعب الدور وتحمل المسئولية والعمل الجماعى ، والتدريب على المهارات الإجتماعية وذلك لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعى للاطفال ذوي قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، كذلك تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة زينب السماحى (2005) التى أكدت على فاعلية برنامج قائم على اللعب الموجه فى تنمية بعض جوانب النمو العقلى المعرفى لدى أطفال الروضة ، كذلك دراسة راى وآخرون **Rey)** **& et al, 2007)** التى أكدت على أهمية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد" ، كذلك دراسة كلا من **ريم فوده (2012)**، ودراسة **Judi Alison Parson, Jay Anderson ,** **Karen Stagnitti** (2015) ، كذلك دراسة **Sima Moradi kachalaki, Maghsood** **Faghirpour(2015)** ، ودراسة (2017) **Jensen, Judith, Biesen,Elizabeth,Graham** Scott

حيث أكدت تلك الدراسات على أهمية اللعب فى تحسين مهارات الأطفال العقلية والمعرفية كما اكدت على إن العلاج القائم على اللعب لديه قاعدة أدلة متزايدة وفعالة في معالجة الصعوبات التى يعانى منها الأطفال ، كذلك فاعلية العلاج باللعب فى تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والحركية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

تفسير نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية المجموعة التجريبية** "

وتؤكد نتائج الفرض الحالى ارتفاع مستوي أداء الأطفال بالمجموعة التجريبية على اختبار **الاستقبال السمعى** بالمقارنة بأداء اطفال المجموعة الضابطة ، ويؤكد تحقق الفرض الحالى فعالية البرامج التدريبية التى يتم تقديمها للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فى تنمية وتحسين مهارات الأطفال وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة **بسمة وحيد (2007)** والتى أشارت إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد أداء البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كذلك دراسة **ريم فوده (2012)** والتى أشارت إلى تحسن الانتباه السمعى والبصرى لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وبناء على نتائج العديد من الدراسات والتى أكدت انخفاض بعض القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية منها القدرة على الإدراك البصرى كما فى دراسة **عبدالصبور محمد (2004)** والتى تشير إلى انخفاض القدرة على الإدراك والتمييز كذلك ضعف فى القدرة على معالجة المعلومات البصرية كذلك دراسة **Boot, Pel, Evenhuis, van der Steen(2012)** ، التى أشارت إلى انخفاض القدرات النفس لغوية وانخفاض الإدراك السمعى والإدراك البصرى ، كذلك دراسة **نتالى وآخرون (Natali, 2012)** فقد رأت الباحثة أن عدم تعرض المجموعة الضابطة لأى نوع من التدخل أو أى من البرامج التى تسهم فى علاج قصور مهارات الاستقبال البصرى والمعالجة البصرية للمعلومات ينبئ باستمرار انخفاض أداء هؤلاء الأطفال على الاختبارات التى تقيس تلك القدرات.

وفيما يتعلق **بالترابط السمعى** فقد أظهرت النتائج تحسن واضح بالقدرة على الترابط السمعى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة **مايسة ابو مسلم (2006)** والتى أشارت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الإدراك السمعى والمعالجة السمعية والتسلسل السمعى مما أثر على قدرة الطفل على التواصل اللفظى .

كما أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي على بعد **الترابط البصري** مقارنة بأداء اطفال المجموعة الضابطة، وترى الباحثة أن التحسن فى أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة

الضابطة لا يعود إالى الصدفة بل يرجع إلى الفنيات التى تم استخدامها بالبرنامج التدريبى والذى لم يتعرض لها أفراد المجموعة الضابطة حيث تضمن البرنامج التدريبى العديد من الصور والمجسمات التى تسهم فى ادراك الطفل للعلاقات الارتباطية بين الأشياء المحيطة به كما أتاح البرنامج التدريبى للطفل أن يقوم بنفسه باختبار تركيب تلك العلاقات باستخدام المجسمات وذلك من خلال اللعب واستخدام صور ومجسمات وادوات جذابة للطفل.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية تحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية في القدرة على **التعبير اليدوى** في القياس البعدي أكثر من نظرائهم بالمجموعة الضابطة ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مما يدل على ارتفاع مستوى التعبير اليدوى ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة فى التعبير اليدوى واستخدام اليدين فمن خلال اللعب هدف البرنامج الحالى إلى تنمية وتحسين المهارات الحركية الدقيقة والمهارات الحركية الكبرى للطفل وقد تجلى هذا بوضوح من خلال ألعاب الظل أو الألعاب التمثيلية البسيطة بدون استخدام الكلمات والتى يدرك من خلالها الطفل انه يستطيع التواصل مع الآخرين بعده وسائل يمكن استخدام حركة اليدين كواحدة من وسائل التواصل غير اللفظى وهذا ما لم يتم التدريب عليه على أفراد العينة الضابطة والتى لم يتح لها فرصة المشاركة فى أنشطة البرنامج.

كذلك أكدت نتائج الدراسة تحسن فى أداء العينة التجريبية على بعد الإغلاق على مستوى (**الاغلاق السمعى ، الإغلاق البصري)** وتتفق نتائج الفرض الحالى مع دراسة كلا من **Yi- Ting wan,Ching-Sui chiang,Sharon Chia-Ju chen,Chih-Chung Wang, Yee-Pay Wuang (2015)** ، **ومنصور صباح (2017)** على تحسن ابعاد الوظائف البصرية (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية قصيرة المدى ، الذاكرة البصرية طويلة المدى ،العلاقات المكانية ، ثبات الشكل ، الشكل والارضية، الاغلاق البصرى) للاطفال ذوي متلازمة داون، وتحسن مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري).

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تحسن فى بعد **مزج الاصوات** لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمجموعة التجريبية ، وترجع الباحثة ذلك إلى حاجة الطفل لمزيد من التدريب على تلك المهارة لما لها من طبيعة خاصة يمكن ادراجها ضمن المهارات ما قبل الاكاديمية والتى فى حال استخدام تصنيف مكونات اللغة الى اللغة الاستقبالية والتعبيرية والكتابة يمكن ادارج مزج الأصوات الى المهارات العليا للقدرات النفس لغوية.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن باداء المجموعة التجريبية على بعد **الذاكرة البصرية المتتالية** ، وترجع الباحثة ذلك إلى أثر تعرض أطفال المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبى القائم على اللعب من جهه ومن ناحية أخرى قصور مهارات التذكر والاستدعاء البصرى لأطفال المجموعة الضابطة والتى لم تلق أى تدخل ، وهذا ما أكدت أيضًا دراسة **Boot, Pel, Evenhuis, Steen(2012)** حيث إن الأطفال ذو الإعاقة الذهنية أكثر تعرضا لضعف معالجة المعلومات البصرية ، ولذا نجد صعوبة فى استدعاء المعلومات والتذكر البصرى لدى

اطفال المجموعة الضابطة فقد كانت أنشطة البرنامج التدريبى ذات أثر فعال على قدرة الأطفال على تخزين واسترجاع المعلومات البصرية، كما أكدت دراسة فاعلية التدريب وأثرة فى تحسن المهارات البصرية .

وتتفق نتائج الفرض الحالى مع دراسة **منصور صباح (2017)** التى أكدت على تحسن أبعاد الوظائف البصرية (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية قصيرة الأمد ، الذاكرة البصرية طويلة الأمد ،العلاقات المكانية ، ثبات الشكل ، الشكل والارضية، الإغلاق البصرى) لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، وتحسن مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، واستمرار التحسن فى القياس التتبعى على أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة.

كما أظهرت نتائج الدراسة تحسن القدرة على التذكر واستداعاء المعلومات من الذاكرة لدى أطفال المجموعة التجريبية بشكل أكثر وضوحا من اقرانهم بالمجموعة الضابطة ويرجع أثر تحسن القدرة على **التذكر السمعى والذاكرة العاملة** إلى ماتعرض إليه أطفال المجموعة التجريبية من مهام وأنشطة مختلفة تهدف غلى تحسين كفءة الذاكرة تقوم على استراتيجيات التكرار والترميز وتظهر بوضوح فى تحسن القدرة على اتباع الاوامر والتعليمات اللفظية كذلك القدرة على استدعاء الكلمات والجمل المسموعة من الذاكرة. لذا جاءت نتائج الفرض الحالى والتى تشير إلى استمرار انخفاض اداء أفراد العينة من ذوي الإعاقة الذهنية والقابلين للتعلم على اختبار الذاكرة العاملة متفقة مع دراسة **Schuit , Segers , Balkom , Verhoeven (2011)** التى أكدت انخفاض المفردات ، انخفاض القدرات المعرفية للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، انخفاض الذاكرة العاملة اللفظية وانخفاض بناء الجملة .

كما ترى الباحثة أن وجود تحسن بالقدرات النفس لغوية دى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام فنيات العلاج باللعب المتضمنة بالبرنامج الحالى بالإضافة إلى استخدام المساعدات اللفظية والبدنية التى حددها كيرك وجولجر فيما أورده **سعيد الحسينى(2007)** ساهم فى تحفيز أداء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لأنشطة البرنامج حيث بنهاية النشاط لابد من مساعدة التلاميذ على المرور بخبرات ناجحة وذلك بإتباع الوسائل التى تقود إلى الإستجابات الصحيحة ومن تلك الوسائل تقديم التغذية الراجعة وذلك بأن يعرف التلميذ نتيجة عمله بعد أدائه مباشرة، وتعزيز الاستجابات الصحيحة من خلال التعزيز الفورى في حالة قيام التلميذ بأداء الاستجابة الصحيحة ، كذلك استخدام التكرار للأنشطة بشكل كافى لضمان التعلم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية** ".

أظهرت نتائج الدراسة استمرار أثر البرنامج التدريبى واكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القدرة على استخدام الاستراتيجيات والفنيات التى تم التدريب عليها وتعميمها وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج التقييم

التتبعى لأفراد عينة البرامج التدريبية بالدراسات السابقة والتى تشير إلى استمرار التحسن بها واكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنيَة للمهارات المطلوبة والاحتفاظ بها وممارستها بعد انتهاء فترة البرنامج التدريبى، وذلك كما فى دراسة **رأفت خطاب (2011)** والتى أكدت استمرار التحسن لاضطرابات النطق فى القياس البعدى للمجموعة التجريبية ، كذلك دراسة **سهام الشيباني (2014)** والتى أشارت إلى استمرار التحسن فى مهارة الاتصال اللغوي(مهارة التقليد، مهارة الانتباه، مهارة التعرف والفهم، مهارة التعبير، مهارة التسمية) بين أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعليم فى القياس التتبعى.

ولعل ابرز ما أشارت إليه دراسة **حسام هيبة (2017)** أن الأطفال المعاقين ذهنيًا يمكنهم التعليم إذا توافرت لهم الطرق والأدوات المناسبة المجسمة والمصورة المادية الملموسة المحسوسة والتى تحفز حواسهم السمعية والبصرية والحركية والشميه واللمسية ، وتوافر المتخصصين القادرين على تقديم هذه المادة المتعلمة بالطريقة المناسبة والتى يسهل وصولها للاطفال والدور المتكامل للاسرة والاخصائى والمدرب فى توصيل وتأكيد ما يتسنى للطفل أن يتعلمه وبالتالى ممارسة ذلك فى حياتهم ومن ثم يصبح سلوكا فى حياتهم.

وتتفق الباحثة مع نتائج **حسام هيبة(2017)** من حيث أن التفاعل والتعاون بين الطفل والاشخاص المحيطين به يكسبه القدرة على التعميم للسلوك وممارسته كنمط حياه. كما تتفق نتائج الفرض الحالى مع نتائج **Schaefer**(2007) فى أن ممارسة الطفل للمهارات من خلال اللعب تجعل الطفل يمارس السلوك بتلقائية ويمكنه من تعميمه وممارسته دون ضغط حيث أكد على أن لإختيار مدخل العلاج باللعب ومناسبته مع الفئة العمرية لعينة الدراسة الحالية دورًا لا يمكن إغفاله فى تحقيق أهداف الدراسة الحالية حيث أن العلاج باللعب يعد من أفضل المداخل المناسبة لتلك المرحلة العمرية وهذا ما أكده **لاندرت**" (**landert** 1982)، **Schaefer**(2007) أن العلاج باللعب يمكن استخدامه في جميع مجالات الإرشاد وهو الطريقة الرئيسية المستخدمة من قبل الأطفال من(2-12) عامًا خاصة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا وهو الوسيلة الطبيعية للتعلم والتواصل مع الآخرين والتى تمكن الطفل من الاحتفاظ بالسلوك وممارسته فى بيئته .

وترى الباحثة أن عمليات التذكر كغيرها من العمليات العقلية المعرفية تتاثر بشكل واضح بالإعاقة الذهنية للطفل حيث تعد الذاكرة بمثابة حجر الأساس للحصول على المعلومات من البيئة المحيطة بالطفل واسترجاعها وإعادتها مرة آخرى لذا جاء البرنامج الحالى لتحسين عمليات التذكر وذلك لمساعدة كل طفل على الاستفادة من تلك العملية في التعرف والاستدعاء للمثيرات البيئية التى يتعامل معها ، وقد أدى استخدام الباحثة لبرنامج الدراسة الحالى القائم على اللعب إلى تحسن تلك العملية لما للعب من أثر كبير في جذب انتباه الطفل حيث يمثل اللعب بالنسبة له عملية حيوية يبذل فيها كل ما يستطيع من الجهد المصحوب بالمتعة وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة **(سارة القحطانى**

1998،) التى أشارت إلى أن العلاقة بين الطفل واللعب علاقة وثيقة جداً، فاللعب هو حب الطفل وملاذه وعالمه وحياته، وأسعد لحظات حياته تلك التي يقضيها مع لعبته، يحادثها ويحكي لها حكاية، يشكو لها، ويعرض عليها مشكلته، يضربها، يبعثرها يفكها ويعيد تركيبها، يتخيلها أشخاصاً أمامه ومعه، والأطفال يلعبون عندما لا يكون هناك شيء آخر ينشغلون به، أي عندما يكونون مرتاحين جسمياً ونفسياً، واللعب ولا شك هو أكثر من مجرد ترويح، بل هو عملية مهمة في سبيل النمو .

لذا تعتقد الباحثة أن استخدام مدخل اللعب أسهم في تحسين دافعية الطفل للعب وانجاز المهام المطلوبة منه أثناء اللعب ، كما أدى كذلك التنوع في استخدام المثيرات السمعية والبصرية المتضمنة في البرنامج التدريبى إلى تحفيز الطفل على الانتباه لتلك المثيرات بشكل أثر ايجابًا على تحسن أداء الطفل من الناحية الاستقبالية حيث رأت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبى إنتقال أثر تحسن المهارات الاستقبالية من استقبال الطفل للأدوات والمثيرات السمعية والبصرية إلى تحسن في استقبال وفهم التعليمات اللفظية المقدمة إليه حيث زادت قدرة الطفل على استقبال المفردات اللفظية من قبل الباحثة أثناء اللعب بالادوات وانتظار كلمات متفق عليها للبدء في النشاط لتسهيل وتنظيم أداء الأنشطة والإنتقال من نشاط لآخر بمرونة .

ونظرًا لأن الطفل بالبرنامج التدريبى الحالى يقوم بعدة أدوار منها القائد والموجة والمشارك يسمح إعداد البرنامج للطفل بالتطور واستخدام الالعاب وفقا لقدراته الخاصة فقد اكتسب الطفل لتلك المهارات وظهر أثر ذلك واضحا فى القياس التتبعى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبى فلازال الأطفال يمتلكون ما اكتسبوا بانفسهم من قدرات ومهارات، وتتفق هذه النتائج مع العديد من نتائج الدراسات التى استخدمت القياس التتبعى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية منها دراسة **Bennett, Holmes, Buckley(2013)** التى أشارت إلى استمرار أثر البرنامج لمدة شهر بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى,

وتعتقد الباحثة أن استخدام العلاج باللعب والالتزام بمبادئه ساعد الطفل والاسرة على إدراك أن اللعب مدخل تعليمي وتنموى لقدرات الطفل فلا جدوى من حرمان الطفل من اللعب فى سبيل تحسين وتنمية مهاراته ولكن الأحرى بنا استخدام اللعب ومبادئه لتطوير وتحسين تلك القدرات ، وقد راعت الباحثة أثناء ذلك تعليم وتدريب الوالدين على مبادئ العلاج باللعب الثمانية ، حيث إن إقامه علاقة من الود والحب مع الطفل تعد من المحفزات الأولى للسلوك الإيجابى للطفل، فالطفل بصفة عامة والطفل ذوو الإعاقة الذهنية بصفة خاصة لا يمكنه أن يتعلم حين يغلب عليه مشاعر الخوف والقلق وفقدان الأمان ، كما أن المبدا الثانى للعلاج باللعب يشير إلى ضرورة تقبل الطفل وتقبل

إعاقته ، وهذا ما سعت إليه الباحثة طوال فترة البرنامج حيث أن تقبل الطفل المعاق يساعد الكبار انفسهم فى أن يبدأو من قدراته سعيا لتطويرها وتنميتها مع تجنب النقد لسلوكيات الطفل وتعزيز السلوك الايجابى .

وينص المبدأ الثالث للعلاج باللعب على إتاحة فرصة وقدر من الحرية للطفل أثناء اللعب دون قيود أو توجيه نقد مستمر، كما يشير المبدا الرابع حسب مبدأ أكسلين للعب إلى ضرورة فهم وتنظيم انفعالات ومشاعر الطفل أثناء اللعب والتدخل غير المباشر فى توجيه الطفل ، ويشير المبدأ الخامس إلى ضرورة احترام الطفل وتقديم كافة حقوقه وحق الطفل فى اللعب واحد من أهم تلك الحقوق كذلك حق الطفل فى إدارة اللعب واستخدام أدواته ، وينص المبدأ السادس إلى أحقية الطفل فى إداره جلسة اللعب وعلى المشاركين للطفل بالجلسه ملاحظة ومشاركة الطفل أثناء اللعب وتوفير الفرصة الأمنة للعب والسلامه للطفل دون تعرضه للخطر **Elsa Soto Leggett,Jennife N.Boswell(2017)**

التوصيات:

توصى الباحثة بما يلى:

1- استخدام المدخل العلاجى باللعب فى البرامج التدريبية المخصصة للأطفال خاصة بالفئة العمرية من 2–12 عامًا.

2- استخدام النماذج العلاجية باللعب واتباع اسس تلك البرامج لتحقيق الهدف منها.

3- إشراك الأسرة والوالدين فى كافة البرامج المعدة للاطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

4- استخدام فنيات تعديل واكساب السلوك كجزء اساسى من اجزاء البرامج التدريبية حيث لا يستقيم أى برنامج بدونها .

5- الحفاظ على العلاقة المهنية بين الباحث والطفل ومراعاه حقوق الطفل وأهمية معاملته كمشارك ذى دور أساسى مهم فى تصميم أنشطة البرنامج .

بحوث مقترحة:

فى ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج تقترح البحوث المستقبلية التالية:

1- العلاقة بين القدرات النفس لغوية والمهارات الاكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

2- القدرات النفس لغوية وعلاقتها بالوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة .

3- التحليل العاملى للقدرات النفس لغوية.

4- القدرة على مزج الاصوات والقدرات ماقبل الاكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

5- فعالية برنامج تدريبى فى تحسين القدرات النفس لغوية وعلاقتها بمهارات التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

6- اثر العلاج باللعب فى تحسين مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

7- تجهيز المعلومات البصرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

8- فعالية برنامج لتحسين كفاءة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية .

9- فعالية برنامج تدريبى لتحسين القدرة على التعبير اللفظى ومزج الأصوات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

10- العلاقة بين القدرات النفس لغوية ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

11- العلاقة بين القدرات النفس لغوية والقدرات العقلية المعرفية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة.

12- برنامج علاجي باللعب لتحسين كفاءة الذاكرة لدى عينة من التلاميذ ذوو فرط الحركة ونقص الانتباه.

13- العلاقة بين الوظائف التنفيذية والقدرات النفس لغوية لدى عينة من الأطفال العاديين وذوي الإعاقة.

14- القدرة على مزج الاصوات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وإعداد وتنفيذ برامج تدريبية لتنمية تلك القدرة.

المراجع

- ابراهيم محمد المغازي (2003). ***مدخل إلى التخلف العقلي***. المكتبة الأكاديمية:القاهرة.
- أحلام رجب عبد الغفار (2003) .***الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة*** ، دار الفجر للنشر والتوزيع : القاهرة .
- أحمد موسى وادى (2008). ***الاعاقة العقلية اسباب– تشخيص – تأهيل*** ، دار أسامه للنشر: عمان.
- السيد عبد الحميد سليمان (2003). ***سيكولوجية اللغة والطفل***، دار الفكر العربى: القاهرة.
- السيد عبد الحميد سليمان (2003). ***صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها***، القاهرة: دار الفكر العربى.
- السيد عبدالحميد سليمان (2008) ***صعوبات التعلم النمائية*** ، القاهرة : عالم الكتب .
- السيد عبد الحميد سليمان (2010). ***تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات***، دار الفكر العربى: القاهرة.
- السيد عبد النبى (2004).***الانشطة التربوية للاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة***، مكتبة الانجلو المصرية:القاهرة.
- السيد على السيد (2012). ***اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه***، النهضة المصرية: القاهرة.
- اسماعيل عبدالفتاح عبدالكافى(1998).***الذكاء وتنميته لدى اطفالنا*** ،الدار العربية للكتاب: القاهرة.
- أسامة خضر (2010) . ***فاعلية برنامج علاجى باللعب لتنمية اللغة لدى الأطفال التوحديين***. رسالة دكتوراه معهد دراسات الطفولة : جامعة عين شمس.
- أمال عبد السميع أباظة (2003). ***اضطرابات التواصل وعلاجها***، دار الأنجلو المصرية :القاهرة.
- أميرة عبد العظيم حسين الجابرى (2005). العلاقة بين كثافة العناصر فى الرسومات التوضيحية وخلفياتها ونمو الإدراك البصرى للمفاهيم البيئية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة حلوان.
- أمانى محمد رائد خليل النجار (2013).فعالية برنامج علاجى قائم على أنشطة اللعب لتخفيف قلق المستقبل وأثره فى تحسين مستوى الطموح لدى المراهقات الصغار ضعاف السمع، ***مجلة كلية التربية(جامعة بنها)***. **24**(94)، 205–159.
- أمانى محمد رياض عثمان البرى. (2005). ***استراتيجيات تجهيز المعلومات المقروءه وعلاقتها بالذاكرة العاملة ومهارات ما وراء المعرفة*** ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس التربوى ، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- امل معوض الهجرسى (2003). ***تربية الاطفال المعاقين عقليا*** ، دار الفكر العربى : القاهرة.
- أنسى محمد قاسم(2000).***سيكولوجية اللغة***،القاهرة : مركز الاسكندرية للكتاب.
- أنور محمد الشرقاوى (2007). ***الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية*** ، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوى (1984). ***العمليات المعرفية وتناول المعلومات*** ، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
- إجلال محمد سري (2000). ***علم النفس العلاجي*** ، ط 2 ، عالم الكتاب : مصر.
- إيمان صديق فراج(2003). ***تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم باستخدام برنامج الكمبيوتر***، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس : معهد دراسات الطفولة.
- إيمان فوزى سعيد، طه ربيع العدوى، سعيد عبدالحليم (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللفظي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، ***مجلة الارشاد النفسى***، 43، 497–481.

- بسمة وحيد السيد(2007) . فعالية برنامج تدريبى لتنمية مستوى الاداء اللغوى واثرة فى تحسين التواصل اللفظى وغير اللفظى لدى الاطفال ذوى متلازمة داون ، ***المؤتمر العلمى الحادى عشر – التربية وحقوق الانسان*** ، مصر ، 397–406.
- بيل جبرهارت(1996) ***تعليم المعوقين*** ، ترجمة احمد سلامة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.
- تهانى محمد عثمان منيب(2008). أنماط رعاية الأطفال المعاقين عقليا، إعاقة بسيطة وعلاقتها باتجاهات معلميهم نحوهم في إطار الدمج، **مجلة العلوم التربوية،1**، 276–373.
- تيسير مفلح كوافحة ، عمر فواز عبد العزيز (2003) . ***مقدمة في التربية الخاصة*** ، دار المسيرة: عمان .
- جمال محمد سعيد الخطيب (2010). ***مقدمة فى الاعاقة العقلية***، دار وائل للنشر: عمان.
- جمال عطية فايد (2008).***علم نفس النمو في الطفولة المبكرة*** ،دار الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع: المنصورة.
- جمال مثقال القاسم (2000). ***اساسيات صعوبات التعلم***، دار الصفا للطباعة والنشر:عمان.
- حامد عبدالسلام زهران02001) .***علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*** ، دار الكتب: القاهرة.
- حامد زهران (2005). ***الصحة النفسية والعلاج النفسى***، عالم الكتب: القاهرة.
- حسام إسماعيل هيبة (2017) . فعالية برنامج بورتاج في تحسين النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعليم ، ***مجلة دراسات الطفولة*، 20**(74) ، 84 – 77.
- حسن شحاتة ، زينب النجار ، حامد عمار(2003) .***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***، الدار المصرية اللبنانية : القاهرة
- حسن مصطفى عبد المعطى، السيد عبد الحميد أبو قلة (2007). ***مدخل إلى التربية الخاصة***، مكتبة زهراء الشرق :القاهرة
- حمدى على الفرماوى(2006).***نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب***, القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- حمدى على الفرماوى(2010). ***في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية***، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع:القاهرة.
- حميده عبيد عبدالامير (2013). تأثير العلاج باللعب للأطفال ذوى النشاط الزائد فرط الحركة بعمر 8– 10 سنوات ، جامعة بابل: العراق، ***مجلة علوم التربية الرياضية*** ،**6**(1)، 83–52.
- حنان عبدالحميد العنانى (2007). ***الدراما والمسرح فى تربية الطفل***، دار الفكر للنشر والتوزيع: القاهرة.
- حنان عبدالحميد العنانى (2004).***اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية***، دار الفكر للنشر والتوزيع: القاهرة.
- خالد، عبد الرازق السيد(2001). ***فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية***، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد 3:القاهرة.
- خليل ميخائيل معوض (1994). ***سيكولوجية النمو : الطفولة والمراهقة***، دار الفكر الجامعى: القاهرة.
- خولة احمد يحيى، ماجدة السيد عبيد (2007). ***أنشطة للاطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة***،دار المسيرة : عمان.
- خولة احمد يحيى، ماجدة السيد عبيد (2005) . ***الاعاقة العقلية***، دار وائل: عمان.
- خالد عبدالرازق النجار(2001). فاعلية استخدام اللعب فى الكشف عن الاضطرابات الناجمة عن الاعاقة العقلية(70–50) وتعدد الاعاقات(اعاقة عقلية– صمم) دراسة تشخيصية، ***مجلة معوقات الطفولة*** ،**9**،73–157.
- ديان برادلي ، مارغريت سيرز ، ديان يوتلك. (2000) ***الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية*.** ترجمة : عبد العزيز الشخص، عبد العزيز عبد الجبار ، زيدان أحمد السرطاوي. العين : دار الكتاب الجامعي.

- رأفت عوض السعيد خطاب (2011) . فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة بنها ، ***22*** (87) ، 116 – 198.
- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول(2003). ***علم النفس المعرفي***، عمان: دار الشروق.
- رشا أحمد سلطان على (2014) . ***فعالية التدخل المبكر فى تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ذوى الاعاقة العقلية***، رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية ، كلية التربية : جامعة بنى سويف.
- رشا مرزوق (2007): ***فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الإدراك وأثره على خفض السلوك النمطي لدى الطفل التوحدي***، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة عين شمس.
- رشا محمد أحمد محمد (1999). ***مدى فاعلية برنامج إرشادى لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*** ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.
- رشاد على عبدالعزيز موسى(2008). ***علم نفس الاعاقة*** ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- رونالد، تايلور، وريتشارد، ستيفن، وبرايدي مايكل (2010). ***الإعاقة العقلية (الماضي –الحضر – المستقبل)***، ترجمة مصطفى محمد قاسم ،عمان: دار الفكر.
- ريم عبدالوهاب حسن علي فوده (2012). فعالية برنامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة ، 79***(1) ، 1 – 31.
- زينب محمد موسى السماحى (2005). ***فعالية برنامج للعب الموجه فى تنمية بعض جوانب النمو العقلى المعرفى لدى أطفال الروضة*** ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس.
- زينب محمود شقير(2002).**خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة الدمج الشامل، التدخل المبكر والتاهيل المتكامل**،النهضة المصرية: القاهرة.
- زينب ماضى(2011). العلاقات البينية بين الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية والقدرات النفس لغوية لدى اطفال المرحلة الابتدائية. ، ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس.***
- زينب ماضى(2011). ***فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الادراك البصرى لدى الاطفال ذوى الشلل الدماغى بمرحلة ما قبل المدرسة (دراسة حالة)،*** رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.
- زيد الهويدي (2005) .***الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير***، دار الكتاب: العين ، الإمارات العربية المتحدة،.
- سارة حسن محمد حسن (1997) . ***أثر التفاعل الشخصي على اتجاهات الأطفال الأسوياء نحو المتأخرين عقلياً في التعليم الابتدائي***، رسالة ماجستير، معهد الد ارسات والبحوث التربوية : جامعة القاهرة.
- سعد بن عبدالرحمن سعد الشهري(2007). ***أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا***، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الملك خالد : المملكة العربية السعودية.
- سعدية محمد بهادر (1983). ***علم نفس النمو*** ، ط3 ، دار البحوث العلمية: الكويت .
- سعيد محمد السعيد ، عبد القادر محمد عبد القادر ،فاطمة محمد عبد الوهاب (2006). ***برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير***، عالم الكتب: القاهرة.
- سلوى عبدالباقى (2005). ***اللعب بين النظرية والتطبيق***، بيت الخبرة الوطنى: مصر.

- سليمان الريحانى (1981). ***التخلف العقلي*** ، المطبعة الأردنية: عمان .
- سليمان عبدالواحد(2010).***علم النفس العصبى المعرفى– رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية***، ايتراك:القاهرة.
- سهام عبد النبي الشيباني (2014). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا ، ***المجلة العربية للعلوم الاجتماعية – المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، 6***(3)، 58–21.
- سهير التونى (2010). أثر التدخل المبكر بتدريبات الفربتونال على تنمية النمو اللغوى والاجتماعى لدى الأطفال ضعاف السمع الشديد فى مرحلة الطفولة المبكرة، ***مجلة علم النفس، 84–87*** (23)، 317–312.
- سهير محمد سلامة شاش(2002). ***التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج*** ،مكتبة الشرق :القاهرة.
- سوزان عبدالله العيسوى (2004). ***استخدام مسرحة المناهج في اللغة العربية وأثره علي تنمية بعض المهارات اللغوية والإجتماعية لدي الطلاب المعاقين ذهنيا/ دراسة تجريبية***، رسالة ماجستير : جامعة عين شمس.
- سوزانا ميلر (1994) . ***سيكولوجية اللعب عند الإنسان***. ترجمة : حسن عيسى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد محمود الطواب (1986) . أثر اللعب التمثيلى فى النمو اللغوى لدى اطفال الحضانة، ***حولية كلية التربية جامعة الأمارات، 1***(1)، 46 – 73.
- سيجلر روبرت اس (2011). ***تفكير الأطفال : تنميته–تحديات مستقبلية*** ، تعريب جابر عبد الحميد جابر, أحلام الباز حسنن دار الفكر العربى : القاهرة.
- شاهر خليل مسلم الرواجفه(2010). ***القياس والتشخيص في التربية الخاصة*** ، مكتبة الشقري: الرياض.
- شاهين رسلان(2010). ***سيكولوجية الاعاقة العقلية والحسية***، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- شحاتة الفقى (2010). ***فاعلية برنامج إرشادى يستخدم اللعب الجماعى لتحسين التكيف الاجتماعى لدى عينة من المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم***، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.
- شحاته سليمان محمد سليمان(2007). ***سيكولوجية اللعب : رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية***، مركز الاسكندرية للكتاب : مصر.
- صالح أحمد صالح دخيخ (2015). برنامج أنشطة مدرسية لتنمية مهارات اللغة اللفظية والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً ، ***مجلة العلوم التربوية، 23*** ، 211– 133.
- صفاء عبدالعزيز زكى القوشتى(2002). ***مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الإنطوائي لدى الأطفال ضعاف السمع***، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.
- صفوت فرج، ناهد رمزى(2005). ***مقياس السلوك التوافقى***، الانجلو المصرية : القاهرة.
- صفوت فرج (2012) . ***القياس النفسى***، الانجلو المصرية: القاهرة.

- طارق كمال(2008). ***النشأه النفسية للطفل***، مؤسسة شباب الجامعة:الاسكندرية.
- طارق عبدالرؤوف عامر ، ربيع عبدالرؤوف محمد(2008). ***التخلف العقلى مفهومه_اسبابه- خصائصه***، مؤسسة طيبة : القاهرة.
- عادل عبد الله محمد(2004) ***الإعاقات العقلية***، سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة، دار الرشاد: القاهرة.
- عادل محمد العدل (2000) أثر الاسلوب المعرفى واستراتيجيات تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة، ***مجلة كلية التربية وعلم النفس، 24*** (3) ،جامعة عين شمس، 31-53.
- عبدالرحمن سيد سليمان(2001). ***سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة***، زهراء الشرق: القاهرة.
- عبدالرحمن سيد سليمان(2001). ***علاج الاطفال باللعب***، زهراء الشرق: القاهرة.
- عبدالرحمن سيد سليمان(2014). ***معجم مصطلحات الاعاقة العقلية***، الدار الجوهرة للنشر: القاهرة.
- عبدالرحمن سيد سليمان(2012). ***معجم مصطلحات اضطراب التوحد*** ، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد السلام عبد الغفار (1966).***سيكولوجية الطفل غير العادي والتوجيه الخاص*** ،دار النهضة العربية:القاهرة.
- عبد الصبور منصور محمد (2003) . ***مقدمة في التربية الخاصة : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم***،دار زهراء الشرق: القاهرة.
- عبد الصبور منصور محمد (2004). تنمية القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقليا والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقليا ***. مجلة كلية تربية – جامعة عين شمس.، 28(*** 4)، 333- 385.
- عبد الصبور منصور محمد (2005) . سمات الشخصية والنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا والعاديين، ***مجلة كلية تربية ،جامعة عين شمس ، 29*** (1) ،295-243.
- عبد الصبور منصور محمد (2007). فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، ***مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 56***، 201 - 243.
- عبد الصبور منصور محمد (2009). الأنشطة اللاصفية وعلاقاتها ببعض الاضطرابات النفسية لدي التلاميذ المعاقين عقليا في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ، ***مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، 15.***
- عبد الله بن محمد الوايلي (2003) طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوى التخلف العقلى وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، ***مجلة الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس ، 16***، 53 – 92.
- عبد الله بن محمد الوايلي (2001) واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا ، ***مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(2) ، 13*** ، 199- 239.

- عبدالمجيد سيد أحمد منصور (1982). ***علم اللغة النفسى***، الرياض:جامعة الملك سعود.
- عبدالناصر انيس عبدالوهاب (1998) . دراسة مقارنة للقدرات التفسية اللغوية ومفهوم الذات لدى المتفوقين عقليا والعاديين، ***مجلة كلية التربية . بنها، 34*** (9)، 144- 212.
- عبد النبى ابو ضيف محمد حامد(2008). ***فاعلية برنامج تكاملي للعلاج باللعب و العلاج الظلي في تخفيف التلعثم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*** ،رسالة ماجستير، كلية التربية سوهاج.
- عبد المطلب امين القريطى (2003). ***سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*** ،ط5، دار الفكر العربى : القاهرة.
- عبد المطلب امين القريطى (2011). ***سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم***، دار الفكر العربى : القاهرة.
- عبد المطلب امين القريطى (2012). ***سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*** ،ط5، دار الفكر العربى : القاهرة.
- عبد المنعم الميلادي(2004) . ***الأمراض والاضطرابات النفسية***، مؤسسة شباب الجامعة:الإسكندرية.
- عبدالرقيب البحيرى(2003). ***برامج التدخل العلاجي للمتخلفين عقلياً في ضوء نموذج الدعم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية*** ، مكتبة الانجلو المصرية : القاهرة.
- عبدالرقيب البحيرى (2004). ***مقاييس بيلي لنمو الطفل*** ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
- عثمان لبيب فراج (2002). ***الاعاقات العقلية فى مرحلة الطفولة تعريفها – تشخيصها- اسبابها – التدخل العلاجي.*** القاهرة : المجلس المصري للطفولة والتنمية.
- عدنان الحازمى(2010). ***التدريس لذوي الاعاقة الفكرية*** ، دار المسيرة:عمان.
- عزة عبدالعزيز عزام (2007). ***تقنين وتعديل اختبار الالينوى للقدرات النفس لغوية على عينة من الاطفال المصريين***، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس: كلية الطب.
- عزة محمد سليمان السيد (1996). ***مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين ذهنياً من فئة القابلين للتعلم*** . رسالة ماجستير: جامعة عين شمس.
- علاء الدين كفافى ، جهاد علاء الدين (2013). ***موسوعة علم النفس التأهيلى*** ، دار الفكر العربى : القاهرة.
- على السيد سليمان(2000). ***نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية)***، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر: الرياض.
- علي بن محمد بكر هوساوي (2007). ***استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة مجلة الإرشاد النفسي***- جامعة عين شمس، 21، 203 – 228.

- على فالح الهنداوى (2003).***سيكولوجية اللعب*** ، دار حنين ، عمان: الاردن.
- على ماهر خطاب(2008). ***مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*** ، ط3، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عواطف ابراهيم 1990). ***مفاهيم التعبير والتواصل فى مسرح الطفل*** ، الانجلو المصرية : القاهرة.
- غانم جاسر البسطامي(1995). ***مبادئ التأهيل : مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة*،** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- غريد الشيخ (2006). ***تربية وتعليم الطفل من خلال اللعب*** ، دار الهادي للطباعة والنشر: بيروت.
- فاروق الروسان (2005). ***أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*** ، دار الفكر للنشر: الأردن.
- فاروق الروسان (2010). ***مقدمة في الإعاقة العقلية*** ، دار الفكر للنشر: الأردن.
- فاروق السيد عثمان (1995).***سيكولوجية اللعب والتعلم*** ، دار المعارف:القاهرة.
- فاطمة علة محمد ابراهيم (2011). ***فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية الاساسية فى ضوء مدخل الذكاءات المتعددة فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*** ، رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس ، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- فتحى مصطفى الزيات (2000).***الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات*** ، ط2، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- فتحى مصطفى الزيات (1996) . ***سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى*** ، ط1، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- فتحى مصطفى الزيات (1998) . ***الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلى المعرفى "المعرفة- الذاكرة –الابتكار"*** ، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- فرج عبد القادر طه ، محمود السيد ابو النيل،شاكر عطية قنديل،حسين عبدالقادر محمد،مصطفى كامل عبدالفتاح (2009).***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*** ، الأنجلو المصرية: القاهرة.
- فضل سلامة(2006). ***سيكولوجية اللعب عند الاطفال***, دار اسامة للطباعة والنشر: الاردن.
- فواز فتح الله الرامينى(2006). ***سيكولوجية الطفل وتعلمه باللعب في المرحلة الاساسية*** ، دار الكتاب الجامعى: دبى.
- فؤاد البهى السيد (1998). ***الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة*** ،دار الفكر العربى: القاهرة.

- كريستين ل. سلينتز ، سوزان ل. كروج (2005). ***تنمية الطفولة المبكرة وتنويعاتها*** ، ترجمة وتعريب رضا مسعد الجمال، دار الفكر ناشرون وموزعون: عمان.
- كريستين ماكنتاير (2004) .***أهمية اللعب للاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة***، ترجمة خالد العامرى، دار الفاروق للنشر والتوزيع : القاهرة.
- كريمان محمد بدير (2012) . ***الأسس النفسية لنمو الطفل***، دار المسيرة: الاردن.
- كمال ابراهيم مرسى (1999) . ***مرجع فى علم التخلف العقلى***، دار النشر للجامعات: القاهرة.
- كمال الدين عيد (2010) . دور الدراما الإبداعية في تنمية مهارات التفكير لدى المعاقين عقلياً، ***مجلة دراسات الطفولة،46***(13)، 233 - 245.
- كمال سالم سيسالم (2002). ***موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي***، دار الكتاب الجامعى: الامارات.
- لمياء عبدالحميد بيومى (2014). فاعلية برنامج علاجى باللعب قائم على الضبط الذاتى لخفض السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، ***مجلة التربية الخاصة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 7*** ، 396- 450.
- لندا دافيدوف(2003). ***الذاكرة – الادراك – الوعى*** ، ترجمة نجيب خزام وفؤاد ابو حطب ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية: القاهرة.
- لويس كامل مليكه (1998) . ***دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء*** ،الصورة الرابعة، مطبعة فيكتور كيرلس :القاهرة .
- ليلى كرم الدين (1995). مدى فعالية برنامج للتنمية العقلية واللغوية للاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، ***بحوث المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، القاهرة : وزارة التربية والتعليم***،302-322.
- ليلى كرم الدين (1999). ***لعبة الطفل، وسيلة للمتعة والتعليم والتنمية***، برنامج تدريب الباحثين الشبان في مجالات الطفولة في المغرب، المجلس العربي للطفولة والتنمية: الرباط.
- ماجدة عبيد2007). ***الاعاقة العقلية***، دار صفاء للنشر :عمان.
- ماريا جوس (2012) .***النظرية المعرفية الشاملة (الذاكرة واللغة وقدرات عقلية أخرى)*** ، ترجمة سميرة موسى البدرى ، ضحى عادل محمود. الفراهيدى للنشر : بغداد.
- مازن عبدالهادى احمد ، فلاح جعاز، نغم صالح (2006). استخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض انواع صعوبات التعلم لدى الاطفال بعمر 9 سنوات ، ***مجلة علوم التربية الرياضية، 1***(5): جامعة بابل.

- مايسة فاضل ابو مسلم (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ، ***مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق*** ، **14**، 175–238.
- محمد ابراهيم عبدالحميد(1999). ***تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً*** ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي: القاهرة.
- محمد احمد الصوالحة (2007). ***علم نفس اللعب*** ، دار المسيرة للطباعة والنشر: الاردن.
- محمد احمد خطاب (2010). فاعلية برنامج علاجى باللعب فى خفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الاطفال المتاخرين عقليا، ***المؤتمر الاقليمى الثانى لعلم النفس ، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية*** : ***القاهرة*** ، 375– 408.
- محمد احمد خطاب، أحمد عبدالكريم حمزه (2008). ***سيكولوجية العلاج باللعب مع الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة*** ،دار الثقافة للنشر والتوزيع:الاردن.
- محمد حمد الطيطى (2004). ***البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها*** ، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- محمد صالح الامام، فؤاد الخوالدة (2010). ***الاعاقة العقلية فى ضوء نظرية العقل*** ، دار الثقافة للنشر: عمان.
- محمد عبد الجبار ومحمد النبابتة(1998). ***سيكولوجية اللعب والترويح عن الطفل العادي والمعوق***، المكتبة الذهبية:جده.
- محمد عبدلمؤمن حسين (1986). ***سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم***، دار الفكر الجامعي: القاهرة.
- محمد محروس الشناوى (1997).***التخلف العقلي :الأسباب والتشخيص والبرامج***، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- محمد محمود الحيلة (2002). ***الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا*** ، دار المسيرة ، عمان: الاردن.
- محمد يوسف محمد محمود، حمادة محمد مسعود ابراهيم ، ابراهيم يوسف محمد محمود (2010). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية وأثر ذلك على مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. ***مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، 144***(1) ، 451–341.
- محمود السيد أبو النيل، محمد طه، عبدالموجود عبدالسميع(2012). ***مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة***. المؤسسة العربية للاختبارات : القاهرة.

- مديحة حسن محمد عبدالرحمن(2001).أثر استخدام كل من الالعاب(ذات القواعد) والالغاز على تحصيل التلاميذالمتخلفين عقليا فى الرياضيات، ***مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، 25*** (2) ، 273 – 303.
- مروة حامد (2012). ***فاعلية برنامج باستخدام اللعب لتحسين النمو اللغوي لدى اطفال الروضة المتأخرين لغويا***، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.
- مصعب محمد شعبان علوان (2009). ***تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – الجامعة الاسلامية : غزة.
- مصطفى نورى القمش، خليل عبدالرحمن المعايطة(2007). ***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : مقدمة في التربية الخاصة***، دار المسيرة: عمان.
- معمر نواف الهوارنة (2012). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة "دراسة حالة"، ***مجلة جامعة دمشق،28***(3)، 71 – 111.
- منال احمد جابر عبدالحافظ (2002). ***فعالية العلاج باللعب فى خفض النشاط الزائد لدى اطفال ما قبل المدرسة*** ، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة عين شمس.
- منال محمد حسين شعبان (2015) . فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ،***مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، 3***، 272–317.
- منصور عبدالله صباح (2017). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين بالمدارس الابتدائية ، ***مجلة علوم التربية ،67***، 93– 128.
- نازك إبراهيم (2002) .***مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم النفس***، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة .
- ناصر سيد جمعه عبد الرشيد(2011). ***مهارات السلوك التكيفى لذوى الاعاقة العقلية***، دار الزهراء، الرياض.
- نبيل عبدالهادى (2004). ***سيكولوجية اللعب واثرها فى تعلم الاطفال***، دار وائل :عمان.
- نعيمة محمد بدر يونس ،عبد الفتاح صابرعبدالمجيد (2000). ***سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة***، ميديا برنت : القاهرة.
- نهى عبدالرحمن ابو الفتوح (2008). ***فاعلية برنامج ارشاد باللعب في تحسين جودة الحياة لدي عينة من الاطفال المصابين بمتلازمة داون القابلين للتعلم*** ، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة حلوان.
- نهاد صالح الهذيلى 2005). ***فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ماقبل المدرسة في عينة أردنية***، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا: الاردن.

- نوال اسماعيل 2010). ***اختبار الينوي لقدرات النفس–لغوية : دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق***، رسالة ماجستير، كلية التربية: سوريا.
- نوال عطية (1995). ***علم النفس اللغوي***، (ط3)، المكتبة الأكاديمية: القاهرة.
- هايدى الموثقى(2004). ***علم نفس اللعب*** ، دار الهادي للطباعة والنشر: لبنان.
- هدى محمد قناوى (2005). ***الطفل ورياض الأطفال***، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
- هدى محمد قناور (1995).***الطفل وألعاب الروضة*** ، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
- ولاء محمد حسن(2010). ***مدى فاعلية برنامج علاجى باللعب فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين***، رسالة ماجستير، الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.
- وفاء محمد عبدالقوى زعتر (2003). ***فاعليه برنامج للنشاط الترويحي لتعديل بعض جوانب السلوك اللاتكيفي للاطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم***، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- ياسر محمود (2009). ***تربية الطفل فنون ومهارات من 6–9 سنوات*** ، قطر الندى للنشر والتوزيع: القاهرة.
- يحيى احمد عبدالرحمن القبالي(2009). ***فاعلية برنامج إثرائي قائم على الالعاب الذكية فى تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية***، رسالة دكتوراه: كلية الدراسات التربوية العليا.
- يسرى سيد احمد عيسى ،ناصر سيد جمعة (2010). فعالية برنامج ارشادى قائم على العلاج بالفن لخفض النشاط الحركى الزائد وتحسين الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ، ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية : جامعة المنيا،23*** (2) ، 1 –68.
- يوسف القريوتي ،عبدالعزيز السرطاوى ، جميل العمادى (1995).***المدخل الى التربية الخاصة***،دار القلم للنشر والتوزيع: دبى.
- يوسف محمد المحيطب (2012) . دور أنشطة اللعب في تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ،***مجلة الارشاد النفسي ، 33*** ، 475 – 497 .
- يوسف محمد عبد الله المحيطب(2012).***فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج***. رسالة ماجستير، كلية التربية :جامعة عين شمس.

المراجع الاجنبية:

- Al Hagabani, M. A. (2012). ***The Awareness of Play and Play Therapy among Parents and Educators in Riyadh Emphasizing the Need for More Intelligent Play Interventions***. Faculty of Education, Cardiff University: UK.

- Bennett, S. J., Holmes, J., Buckley, S.(2013). Computerized Memory Training Leads to Sustained Improvement in Visuospatial Short-Term Memory Skills in Children with Down Syndrome. ***American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118***(3), 179-192.

- Brooks, A. L., Brahnam, Sh., Jain, L. C. (2014).***Technologies of Inclusive Well-Being Serious Games, Alternative Realities and Play Therapy***. Studies in Computational Intelligence 536. Springer-Verlag Berlin Heidelberg .

Boot, F. H., Pel, J.M., Evenhuis, H.M., van der Steen, J. (2012). Factors related to impaired visual orienting behavior in children with intellectual disabilities. ***Research on Developmental Disabilities, 33***,1670–1676.

- Burgoyne, K., Duff, F., Snowling, M. & Hulme, C. (2013). Training phoneme blending skills in children with Down syndrome. ***Child Language, Teaching and Therapy,29***(3), 273-290.

- Carmen J. F., De la Iglesia, José, M. Buceta , Alfredo Campos (2005). Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall***. Journal of Intellectual & Developmental Disability , 30***(4) , 199-206.

- Craft, A (2000). ***Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice***: Principles and Practice, Routledge: London.

- Crosini, j (1999). ***The Dictionary of Psychology***,Brunner/Mazel:UK.

-Darding, J. C. (2008). ***25 Redy to Use Strategies Involving Parents Of Students With Special Needs***, Crown Press: London.

- Davis Dawn. (2011). ***Naming Speed, Letter-Sound Automaticity, and Acquiring Blending Skills among Students with Moderate Intellectual Disabilities***. Dissertation, Georgia State University, 2011.

- Decker, S. (1990) Dynamisches, externes Roboterbahnmep system, Doctor Thesis, Institute fur flexible Automation, TU Vienna.

- D'Souza, D., D'Souza, H., Johnson, M. H., & Karmiloff-Smith, A. (2016). Audio-visual speech perception in infants and toddlers with Down syndrome, fragile X syndrome, and Williams syndrome. ***Infant Behavior and Development, 44***, 249-262.

- Gardner, H. (1983). ***Frames of mind***. Basic Books: New York .

- Hall, T. M., Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (2002). Fifteen effective play therapy techniques. ***Professional Psychology: Research and Practice, 33***(6), 515-522.

- Hellendoorn, J. & Hoekman, J. (1992). Imaginative play in children with mental retardation. Mental retardation, 30, 255-263.

- Henley M, Roberta S. Ramsey, Robert Algozzine(2006). ***Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities***,Pearson and Bacon, the University of Virginia.

- Hughes M. J. (1979). Sequencing of Visual and Auditory Stimuli in Teaching Words and Bliss Symbols to the Mentally Retarded, ***Australian Journal of Mental Retardation, 5***(8), 298.

- Jensen, S. A., Biesen, J. N., & Graham, E. R. (2017). A meta-analytic review of play therapy with emphasis on outcome measures. ***Professional Psychology: Research and Practice, 48***(5), 390-400.

- Kachalaki,S. M., Faghirpour, M. (2015). The effect of play therapy in the development of cognitive skills, social and motor educable mentally retarded students. ***Journal UMP Social Sciences and Technology Management , 3***(3), 406-411.

- Killian, L.(1971). WISC, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, and Bender Visual-Motor Gestalt Test performance of Spanish-American kindergarten and first-grade school children. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology, 37***(1), 38-43.

- Kottman, T. (2011).***Play Therapy Basic And Beyond*** . Second Edition, the American Counseling Association.

- Landreth , G (2012). ***Play Therapy The Art Of The Relationship***, Routledge : London.

- Lanfranchi, S., & Carretti, B. (2016). Editorial: Improving Working Memory in Learning and Intellectual Disabilities. ***Frontiers in Psychology, 7***, 725.

- Leggett, E. S., Boswell, J. N. (2017). ***Directive Play Therapy Theories And Techniques***. Springer Publishing Company: New York.

- Lender Winifred,Goodman Joan,Inman Margaret(1998). "Repetitive Activity in the Play of Children With Mental Retardation", Early intervention Journal,First Publishe.

- Littlefield, J& Cook, G (2009). ***Child Development***, Prentice Hall PTR: New York.

- Lorenz, D. C. (2010). ***Can I Play? Using Play Therapy for Children and Adolescents With Disabilities,***Vistas online, Honolulu, Hawaii.

- Malhotra, S., Santosh, P. (2016). ***Child and Adolescent psychiatry***. Springer: India .

- Mcshane, P. D., & Jeanne, M.(1988).The Relation of Intellctual and Psycholinguisic abilities to the Achievement Gain of American Indian Children. ***Canadian Journal of Native Education, 15***(3), 66-86.

- Moore, J. (2015). ***Behavior analysis and psycholinguistics***, European Journal of Behavior Analysis, 1, 5-22.

- Næss, K.-A.B, Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. (2011). Language and verbal Short –Term Memory skills in Children with Down Syndrome: A Meta-Analytic Review. ***Research in Developmental Disabilities, 32***(6), 2225-2234.

Newcomer, P., Hare, B., Hammill, D., & McGettigan, J. (1975). Construct validity of the Illinois test of psycholinguistic abilities. ***Journal of Learning Disabilities, 8***(4), 220-231

- O'Connor K. J., Schaefer, CH. E., Braverman, L. D. (2016). ***Handbook of Play Therapy***. Second Edition, John Wiley & Sons: Canada.

Parson, J. A.,Pidgeon, K., Mora, L., Anderson, J., Stagnitti, K.,Mountain, V. (2015). ***Play Therapy***. In book: Psychotherapy and Counselling: Reflections on Practice, Oxford University Press, Editors: Carolyn Noble and Elizabeth Day https://www.researchgate.net/publication/282790663.

Ramanaiah, N., O'Donnell., J., & Adams, M. (1978). A Test of the Theoretical Model of the Revised Illinois Test of Psycholinguist Abilities. ***Applied Psychological Measurement,2***(4),519-525.

- Ray, D, Schottelkorb, A., & Tsai, M. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. ***International Journal of Play Therapy***, **16**, 95-111.

- Rossi, N. F., Garayzábal Heinze, E., Giacheti, C. M., Gonçalves, O. F., Sampaio A. (2012). Psycholinguistic Abilities of Children with Williams Syndrome. ***Research in developmental disabilities***, 33(3),819-824.

- Sandrine Vieillevoye, Nathalie Noder-Grosbois .(2008).***Self- regulation During Pretend Play In Children With Intellectual Disability And Normally Develoing Children***,Faculty Of Psychology ,Educational Psychology And Development Unit.

-Savita M · Paramala Santosh(2016).***Child and Adolescent Psychiatry*** .Springer: India

- Schaefer (1993), ***The therapeutic powers of play***, Northvale,NJ: Aronson

- Scott A. Jensen, Judith N. Biesen,Elizabeth R. Graham (2017). A Meta-Analytic Review of Play Therapy With Emphasis on Outcome Measures, Professional Psychology: Research and Practice, ***American Psychological Association*** , **48**(5) 390–400 .

- Silvia Lanfranchi,BarbaraCarretti(2016).***Editorial:Improving Working Memoryin Learning and Intellectual Disabilities***, the Editorialonthe Research Topic, Padova:Italy.

-Silvia Lanfranchi,Barbara Carretti.(2016).***Improving Working Memory In Learning And Intellectual Disabilities***, Developmental Psychology, University Of Sussex,UK.

- Stephanie J. Bennett, Joni Holmes, and Sue Buckley (*2013*). Computerized Memory Training Leads to Sustained Improvement in Visuospatial Short-Term Memory Skills in Children with Down Syndrome. ***American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities***, **118**(3), 179-192.

- Tara M. Hall, Heidi Gerard Kaduson, Charles E. Schaefer (2002). Fifteen Effective Play Therapy Techniques , Professional Psychology: Research and Practice Copyright , ***the American Psychological Association,*****33**(6), 515–522.

- Terry Kottman (2011).***Play Therapy Basic And*** Beyond , Second Edition,the American Counseling Association. https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.3.179

-Thompson, C. & Henderson, D (2007). ***Counseling Child***, Belmont, CA, Thompson Brooks/Cole.

-van der Schuit, M. & Segers, E. & Balkom, H. & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. ***Research in developmental disabilities. 32***(5), 1884-94.

- Vieillevoye, S., Nader-Grosbois, N. (2008).Self- regulation During Pretend Play In Children With Intellectual Disability And Normally Developing Children***. Research in developmental disabilities. 29***(3),256-272

- Wan, Y.T., Chiang, C.S., Chen, S.C., Wang, C.C., Wuang, Y.P. (2015). Profiles Of Visual Perceptual Functions In Down Syndrome. ***Research In Developmental Disabilities Journal, 37***, 112- 118.

- Wan, Y.T., Chiang, C.S., Chen, S.C., Wuang, Y.P. (2017). The Effectiveness Of The Computerized Visual Perceptual Training Program On Individuals With Down Syndrome: An FMRI Study, ***Research In developmental Disabilities, 66***, 1-15.

- Wilkes S, Cordier R, Bundy A, Docking K, Munro N.(2011). A play-based intervention for children with ADHD: a pilot study.**Australian Occupational Therapy**.**58**(4),231-40.

- Wilson, R (1972). ***The Psycholingustic Characteristics of Young Indain and Metis Students in Northern Saskatchwan schools***", M.A, College of Education. University of Saskatchewan.

الملاحق

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين

أسماء السادة المحكمين[4]

ا.د سلوى عبدالباقى	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان.
ا.د سميرة محمد براهيم شند	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس.
ا.د عبدالرحمن سيد سليمان	أستاذ التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس رئيس قسم التربية الخاصة الأسبق.
ا.د نادية ابو دنيا	أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة حلوان.
ا.م.د احمد خطاب	أستاذ مساعد امراض التخاطب كلية الطب جامعة عين شمس.
م.د سمير رائف	مدرس علم النفس التعليمى كلية التربية جامعة حلوان.
م.د عزة خضرى	مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان.
م.د لميس منصور	مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان.
ا/ منه محروس	ماجستير علم النفس اطفال جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية.
ا/ هدى والى	ماجستير علم اللغة والتخاطب كلية لندن الجامعية بالمملكة المتحدة.

[4] تم كتابة أسماء السادة المحكمين وفق الترتيب الأبجدى.

ملحق (2)

خطابات التقنين لمقياس القدرات النفس لغوية وتطبيق البرنامج التدريبى.

جامعة حلوان

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

السيد الأستاذ / ....

مدير مدرسة/................

تحية طيبة وبعد,,

برجاء الموافقة على تطبيق اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال من 6 – 10 سنوات وذلك لجمع بيانات عينة التقنين ، في اطار البحث المقدم للحصول على درجة الدكتوراه بعنوان "فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم". وذلك بالمدرسة .

مقدمه لسيادتكم

زينب ماضي محمود السيد

توقيع المشرف

أ. د محمد عبدالقادر عبدالغفار

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

أ. د محمد عبدالسلام غنيم

أستاذ علم النفس التربوي

كليه التربية – جامعة حلوان

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم : زينب ماضى محمود   الدرجة العلمية : طالب بمرحلة الدكتوراه

السيد الاستاذ الدكتور / ....

السلام عليكم ورحمة الله بركاته

تقوم الباحثة بإعداد اختبار للقدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ؛ لاستخدامه في دراستها في مرحلة الدكتوراه، ونظراً لأهمية عرض الاختبار في صورته الأولية على المختصين كخطوة ضرورية لبناء اختبار موثوق بمصداقيته في الاستخدام فبرجاء الاطلاع على فقرات الاختبار وذلك لإبداء آرائكم من حيث مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي له ومدى وضوحها ، وإبداء ما ترونه من تعديلات وملحوظات ينبغي الأخذ بها، علماً بأنَّ عنوان الدراسة هو:

فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث " تم عرض تعريف البحث كما ذكر سابقا بفصل الاطار النظرى".

شكرا لحسن تعاونكم

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ مدير مؤسسة ادراك / رشا على

السلام عليكم ورحمة الله بركاته

تقوم الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لتنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ؛ لاستخدامه في دراستها في مرحلة الدكتوراه، فبرجاء الموافقة على تطبيق جلسات البرنامج علما بان عينة البرنامج عشرة من الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة من 6 -10 سنوات على أن تتم جلسات البرنامج التدريبي لمدة ستة اشهر متواصلة مدة الجلسة ساعة تقريبا متضمنة لقاء مع الأم لتسليم الواجب المنزلي ، كما تود الباحثة إقامة ورشة تدريبية تعريفية بالبرنامج التدريبي لأولياء الأمور مدة الورشة ساعتين تقريبا ، علماً بأنَّ عنوان الدراسة هو:

فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

مقدمة لسيادتكم

زينب ماضى محمود

شكرا لحسن تعاونكم

مــلـحـق (3)

استمارة المقابلة الأساسية

إستمارة المقابلة الأساسية

اســـــم الطفـــــل : ....

تـــاريخ المقابلـــة : ....يوم ....شهر ....سنة............

تـــاريخ المـــيلاد : ....يوم ....شهر ....سنة............

العمــــر الزمنـــي : ....يوم ....شهر ....سنة............

العنـــــــــــوان : ....

رقــــم التليفـــون : ....موبيل..............................

التشــــــــخيص : ....

مكــان التشـــخيص : ....

المشكلة:- ....

....

....

....

Family History **التاريخ العائلي**

م	أفراد الأسرة	السن	المستوى التعليمى	الوظيفة	أخرى

الظروف البيئية :

علاقـة الطفـل بالأخــوة

....

علاقـة الطفـل بالأب والأم

....

التاريخ المرضي للطفل :

الجراحات ....

الحوادث ....

الأمراض العضوية

....

هل يتناول الطفل أية أدوية مستمرة ؟

....

التاريخ التطوري للطفل:

هل الحمل كان طبيعيا ؟

....

مدة الحمل: ....

عمر الأم أثناء الحمل:

....

هل تعرضت الأم لأي أمراض أثناء فترة الحمل ؟

....

....

هل تناولت الأم أية أدوية أثناء فترة الحمل ؟

....

مشكلات أخري :

....

هل الولادة كانت طبيعية ؟

....

ما هو مكان الولادة ؟

....

هل كانت هناك صعوبة في الولادة ؟

....

....

ملاحظات أخرى :-

....

....

هل أصيب الطفل بالصفراء بعد الولادة ؟

....

....

هل تم وضع الطفل بالحضانة ؟

....

....

هل الرضاعة كانت طبيعية ؟

....

....

هل تناول الطفل جميع التطعيمات ؟

....

....

متى تم ملاحظة تأخر الطفل وفي أية من المظاهر التالية؟

1 – التسنين ....

2 – الحبو ....

3 – المشي ....

4 – الكلام ....

5 – الانتباه للمثيرات ....

مهارات وقدرات أخري :

الجانب الأكاديمي :

هل يستطيع الطفل الإمساك بالقلم ؟

....

هل يرسم خطا أفقيا أو رأسيا ؟

....

هل يستطيع كتابه اسمه؟

....

هل يستطيع كتابه جمل بسيطة ؟

………………………………………………………………………………………

هل يستطيع العد باستخدام الارقام وقيمتها؟

………………………………………………………………………………………

الرعاية الذاتية.

هل يستطيع الطفل الأكل بمفرده ؟

………………………………………………………………………………………

ما هي أنواع الأطعمة المفضلة للطفل ؟

………………………………………………………………………………………

ما هي أنواع الأطعمة غير المفضلة للطفل؟

………………………………………………………………………………………

هل يستطيع الطفل استخدام كلمة لطلب الحمام ؟

………………………………………………………………………………………

هل يعتمد علي ذاته في دخول الحمام؟

………………………………………………………………………………………

الجانب التعبيري:

هل يستطيع استخدام التعبير اللفظي باستخدام المفردات أو الجمل؟

………………………………………………………………………………………

هل يستطيع استخدام التعبير غير اللفظي ؟

………………………………………………………………………………………

هل يفهم الطفل الإشارات والتلميحات وتعبيرات الوجه؟

………………………………………………………………………………………

الجانب الحركى:

المشى:………………………………………………………………………

الجرى………………………………………………………

الامساك بالقلم………………………………………………………………………………………

صعود السلم………………………………………………………………………

نــزول السلم...

ما هي الألعاب المفضلة بالنسبه للطفل؟

الكرة ....

المكعبات ....

البازل ....

أخرى..

ما هي الأشياء التي يكرهها الطفل ؟

....

ما هي الأشياء التي يخاف منها الطفل ؟

....

ماهي السلوكيات التي ترغبين في تعديلها ؟

....

الفحوصات الطبية

رسم مخ (EEG) :...

أشعة مقطعية (CT):...

أشعة رنين مغناطيسي (MRI):...

مقياس سمع: ....

قياس النظر: ....

التقييم النفسي:

مقياس الذكاء :...

مقياس السلوك التوافقى :...

أخرى: ....

المحذور طبيا بالنسبة للطفل..

حركيا..

أطعمه..

أخرى..

الملاحظات السلوكية:

....

....

....

القائم بالمقابلة : ....

مـلـحق (4)

قائمة المعززات

قائمة المعززات.

المعززات النشاطية			
المعزز	**مفضل جدا**	**مفضل**	**غير مفضل**
اللعب بالكرة			
التلوين			
مشاهدة التليفزيون			
اللعب بالكمبيوتر			
الخروج للنزهة			
لعب الرياضة			
الاستماع للموسيقى			
المعززات الاجتماعية			
الربت على الكتف			
احتضان الطفل			
زيارة الأقارب			
اللعب مع الأخوة			
اللعب مع الأصدقاء			
التصفيق للطفل			
الابتسام للطفل			
المدح اللفظي أمام الطفل			
المدح اللفظي أمام الأخرين			
المعززات المعنوية			
الاستيكر			
الكوينت			
الازرار			
المعززات المادية			

شرب العصير			
الشيبسى			
المشروبات الغازية			
الشوكولاتة			
النقود			

ملاحظات أو مدعمات إضافية:

....

....

....

....

ملـحق (5)

نموذج لبعض فقرات اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

PAT	اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم من 6-10 سنوات **Psycholinguistic Abilities Test For Educable Children With Intellectual disability.**

كراسة التطبيق وتسجيل الاستجابات

البيانات الأساسية للطفل			اليوم	الشهر	السنه
الاسم	....	تاريخ التطبيق	....	....	....
المدرسة	....	تاريخ الميلاد	....	....	....
درجة الذكاء	....	العمر الزمنى	....	....	....
الاختبارات السابقة	....	اسم الفاحص	....		

م	الاختبار الفرعي		الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	متوسط الدرجات المعيارية	الفرق بين الدرجة المعيارية والمتوسط	نقاط القوة والضعف
المستوى التمثيلي							
عملية الاستقبال							
1	الاستقبال السمعي	Auditory Receptive					
2	الاستقبال البصرى	Visual Receptive					
التداعي							
3	الترابط السمعي	Auditory Association					
4	الترابط البصرى	Visual Association					
التعبير							
6	التعبير اليدوي	Manual Expression					
5	التعبير اللفظي	Verbal Expression					
المستوى التلقائى							
الإغلاق							
8	الإغلاق السمعي	Auditory Closure					
7	الإغلاق البصرى	Visual Closure					
11	مزج الأصوات	Sound Blending					
الذاكرة							
10	الذاكرة البصرية المتتالية	V Memory					
9	الذاكرة السمعية المتتالية	A Memory					
12	الذاكرة العاملة	Working Memory					
ملخص الدرجات							
مجموع الدرجات الخام							
مجموع الدرجات المعيارية							
مجموع الدرجات الخام للمستوى التمثيلي							
مجموع الدرجات الخام للمستوى التلقائي							
الفرق بين درجات المستوى التمثيلي و التلقائي							
دلالة الفرق بين المستوى التمثيلي والتلقائي							

الاختبار الفرعي الأول : الاستقبال السمعي تعليمات الاختبار : المفردة الأولى : في صوت لعبه تعالى نشوف لو تقدر تشوف اللعب اللي بتعمل الصوت ده فين ؟". المفردة الثانية والثالثة : غمض عينك ودلوقتى هتسمع صوت جرس ممكن تلتفت براسك تجاه الصوت اللي أنت سمعته . تعليمات باقي المفردات : دلوقتى هسألك مجموعه من الأسئلة ركز في الصوت اللي هتسمعه وقولي الإجابة بنعم أم لا؟.				
م	0	1	الإجابة الصحيحة	المفردة
1	-	+		يبحث عن لعبة تصدر صوت داخل الغرفة ؟ يحصل الطفل على درجة في حالة إيجادها دون مساعدة .
2	-	+	نعم	يلتفت تجاه صوت يصدر عن يمين الطفل
5	-	+	نعم	أنت سمعت صوت
6	-	+	لا	أنت سمعت صوت عربية
7	-	+	لا	أنت سمعت صوت شخليلة
8	-	+	نعم	أنت سمعت صوت طبلة
28	-	+	نعم	أنت سمعت صوت بنت بتعيط
29	-	+	نعم	أنت سمعت صوت راجل بيزعق
38	-	+	نعم	أنت سمعت رقم 5 في 8،3،5
39	-	+	نعم	أنت سمعت كلمة ماما في ماما زمانها جاية
الدرجة الخام				

الاختبار الفرعي الثاني : الاستقبال البصرى التدريب القبلي: تسميه ستة من الأدوات المستخدمة بالاختبار من خلال استخدام المجسمات " معلقة - مقص – قلم – مشط - كلب - عربية ". تعليمات الاختبار : المفردة الأولى : بص كويس دلوقتى هيظهر على الورقة أو الحيطة اللي قدامك دي صورة أو ضوء بمجرد ما يظهر من فضلك شاور عليه أو قول انك شوفته ". تعليمات باقي المفردات : دلوقتى هسألك مجموعه من الأسئلة ركز في الصورة اللي هعرضها عليك وقولي الإجابة بنعم أم لا.				
م	0	1	الإجابة الصحيحة	المفردات
1	-	+		ظهور استجابة في حالة ظهور ضوء
2	-	+	لا	دي صورة عربية
8	-	+	لا	دي بطة
9	-	+	نعم	دي قطة
15	-	+	نعم	دي صورة رجل
16	-	+	نعم	دي صورة جزمة
41	-	+	نعم	دي صورة بنت وقعت
46	-	+	نعم	دي رسمة لمبة
47	-	+	نعم	دي رسمة شباك
49	-	+	نعم	دي رسمة شمسية
61	-	+	لا	دي رسمة طبق خضار
الدرجة الخام				

لاختبار الفرعي الثالث: الترابط السمعي. تعليمات الاختبار : دلوقتى تسمع منى جملة ناقصة والمطلوب انك تكمل الجملة بالكلمة اللي أنت شايفها مناسبة".				
م	0	1	الإجابة الصحيحة	المفردات
1	-	+	شمع	دي شمعة ودول ....
2	-	+	عربيات	دي عربية ودول ....
18	-	+	بطيئة	الأرنب سريع والسلحفاة ....
31	-	+	بالأرقام	بكتب اسمى بالحروف ورقم تليفوني بالــــ ....
61	-	+	الأغنام	أسراب من الطيور وقطيع من ....
62	-	+	الصيدلية	بنشترى الأكل من السوق والدواء من ....
63	-	+	المنشار	الجزار بيقطع بالسكينة والنجار بيقطع بـ ....
64	-	+	المحطة	العربية في الجراج والمترو والقطار في ....
65	-	+	اخضر	التفاح احمر والخيار ....
68	-	+	المدرسة	الآلات في المصنع و السبورة فـــ ....
69	-	+	للسنة	الأسبوع للشهر زي الشهر لــ ....
70	-	+	للعربية	الشحن للبطارية زي البنزين لـــ ....
الدرجة الخام				

الاختبار الفرعي الرابع : الترابط البصرى . تعليمات الاختبار : دلوقتى هوريك صورة بص عليها كويس وبعدين وصلها بالصورة اللى شايف أن ليها علاقة بالصورة دى.				
م	0	1	الإجابة الصحيحة	المفردات
1	-	+	ترابيزة	كرسي (ولد – كرة - ترابيزة)
2	-	+	كتاب	قلم (موزة – كتاب – عربية)
22	-	+	تليفزيون	ريموت (تليفون محمول- تليفزيون- ثلاجة)
29	-	+	زرار نور	لمبة (زرار نور- كشاف – عربية اطفال)
30	-	+	بنت	جزمة بنت (ولد - بنت – طفلة)
62	-	+	الفلاح	أبو قردان (الفلاح – صياد - نجار)
71	-	+	البطريق	الثلج (الفار – البطريق – الفراشه)
72	-	+	بناء الحيطة	المسطرين (بناء حيطة – يدهن حائط - تورتة)
73	-	+	الزلط	الإسمنت (السماد – الزلط - الطمي)
74	-	+	الشيكولاتة	الكاكاو (الشيكولاتة – الدقيق - الكوكاكولا)
75	-	+	البحار	الشعاب المرجانية (النيل – الحر – البحيرة)
الدرجة الخام				

الاختبار الفرعي الخامس: التعبير اللفظي. تعليمات الاختبار : من المفردة الأولى إلى المفردة التاسعة : دلوقتى هوريك صورة بص عليها كويس وحاول تقولي أنت شايف أيه في الصورة تقدر تستخدم اكتر من جملة للتعبير عن الصورة. من المفردة العاشرة إلى المفردة السابعة عشر : بص دلوقتى هنعمل حاجة مختلفة هتشوف صورة والمطلوب منك تقولي ثلاث جمل تقدر تستخدمهم علشان توصف الصورة اللي أنت شايفها .						
م	0	1	2	3	الاجابة الصحيحة	المفردات
1	-				بياكل- ساندوتش – يشرب عصير	ولد بياكل في الصورة ....
2	-				بنت صغيرة -بتسرح شعرها بالفرشاة – لوحدها	بنت بتسرح شعرها.................................. ....
13	-				اربع اقلام – الوان ازرق – زى بعض- بنلون بيه – من الخشب – قصير	قلم الوان (الأدوات)................................... ....
14	-				فستان - بتاع بنت – بنلبسه – فيه فيونكة – من القماش عليه نقط ابيض واسود	فستان (الملابس).................................... ....
16	-				خيار – من الخضار – لونه اخضر – طويله	خيار (الخضار)... ....
17	-				مترو الأنفاق (قطار) – من المواصلات – بنركبه – سريع	قطار (مواصلات)...................................... ....
الدرجة الخام						

الاختبار الفرعي السادس: التعبير اليدوي. تعليمات الاختبار : دلوقتى هقولك جملة ورينى أزاي تقدر تستخدم أيدك علشان تعبر عن نفس المعنى من غير ما نستخدم الكلمات حاول تفهمني من غير لغة منطوقة أو كلمات.			
م	0	1	المفردات
1	-	+	شاور على العين
2	-	+	شاور على بقك
3	-	+	شاور على الكورة
6	-	+	قولي أزاي بنقول باي باي
7	-	+	شاور هاتى
41	-	+	شاور أزاي اقلب السكر في الشاي؟
42	-	+	ورينى أزاي ألبس التي شيرت؟
43	-	+	ورينى لو الصوت عالي مش عايز اسمع.
44	-	+	شاور أسناني تؤلمني.
الدرجة الخام			

الاختبار الفرعي السابع: الإغلاق البصرى.			
الجزء الأول : دلوقتى هوريك صورة ينقصها جزء حاول تتعرف عليها واختار الصورة اللي زيها بالضبط من بين الصورتين اللي تحتها.			
م	0	1	المفردات
1	-	+	قطة ينقصها ذيل (قطة – كلب)
13	-	+	بنت ينقصها شعر (بنت – ولد)
الجزء الثاني : ودلوقتى هتشوف صور ناقصة وعليك اختيار الصورة المطلوبة منك لفظيا من بين الصورتين اللي قدامك" يقرأ الفاحص الكلمة الاولى فقط من بين الكلمتين الموجودين امامه.			
14	-	+	حصان – بقرة
28	-	+	بيت – بيجامة
الجزء الثالث : دلوقتى عايزة أشوف اذا كنت تقدر تقولي دي صورة أيه خلى بالك كل صورة من الصور اللي هوريهالك ناقصها جزء .			
29	-	+	مربع
39	-	+	بنطلون
الجزء الرابع : دلوقتى هعرض عليك مجموعة من الكلمات الناقصة حاول تتعرف عليها وإعادة قراءة الكلمة بشكل صحيح .			
40	-	+	ماما ينقصها الحرف الثالث
54	-	+	بنت / بيت ينقصها الحرف الثانى

الدرجة الخام للاختبارات الفرعية					
1	2	3	4	الدرجة الخام	

الاختبار الفرعي الثامن : الإغلاق السمعي.			
تعليمات الاختبار : الجزء الأول : دلوقتى هتسمع كلمه ناقصه حاول تتعرف عليها وأعادتها بشكل صحيح .			
م	0	1	المفردات
1	-	+	تليفو.........ن
2	-	+	طيا..........رة
3	-	+	بطاط.......ا/س
13	-	+	نجا..........ر
الجزء الثاني : ودلوقتى هتسمع جملة فيها كلمة أو اسم ناقص تقدر تتعرف عليه علشان تكمل الجملة بشكل صحيح .			
14	-	+	أكلت الساندوتش وشربت الل...... بن
31	-	+	في الحساب نستخدم الار.....قام
32	-	+	كل سنة وأنت طي.........ب
33	-	+	مش كل الطيور بتعرف تط.........ير

الدرجة الخام للاختبارات الفرعية			
1	2	الدرجة الخام	

الاختبار الفرعي التاسع : الذاكرة السمعية المتتالية .
الجزء الأول : دلوقتى هتسمع مجموعة من الأرقام والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب خلى بالك كويس لأنه مش هينفع تسمع الأرقام مرة تانية .

م	0	1	المفردات
1	-	+	6 –2
10	-	+	2– 4– 6– 9 – 4
الجزء الثاني : ودلوقتى هتسمع كلمات وعليك انك تعيدها بنفس الترتيب مرة تانية .			
11	-	+	كورة – عربيه
20	-	+	كوبايه – سما – سكر – عنب
الجزء الثالث : دلوقتى هتسمع مجموعة من الجمل والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب خلى بالك كويس لأنه مش هينفع تسمع الجمل مرة تانية .			
21	-	+	اغسل أيدى
30	-	+	ماما حكت لي قصة حكتها لأصحابي
الجزء الرابع : ودلوقتى هتسمع كلمات ممكن تكون مش مفهومة بس لازم تعيدها مرة تانية بنفس الشكل اللي سمعته.			
31	-	+	رانش
40	-	+	مندولاران

الدرجة الخام للاختبارات الفرعية				الدرجة الخام	
1	2	3	4		

الاختبار الفرعي العاشر : الذاكرة البصرية المتتالية. الجزء الأول : سوف يتم عرض مجموعة من الصور والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب الذى تم عرضه "خلى بالك مش هتبدأ غير لما اخبى الصور بتاعتى" .			
م	0	1	المفردات
1	-	+	تفاحه – موزه
10	-	+	توت – افوكاتو – ليمون – فراولة– فلفل اصفر– شمام
الجزء الثاني : سوف يتم عرض مجموعة من الأشكال والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب مع مراعاة الشكل واللون "خلى بالك مش هتبدأ غير لما اخبى الأشكال بتاعتى".			
11	-	+	دائرة – مربع– سداسي – مثلث
21	-	+	¶ – ¤– ¥ – £ – © – ¬
الجزء الرابع : سوف يتم عرض مجموعة من الصور غير الملونة والمطلوب منك إعادتها بنفس الترتيب مع مراعاة الشكل واللون والتظليل "خلى بالك مش هتبدأ غير لما اخبى الصور بتاعتى".			
27	-	+	دولاب – مربع مظلل ومخطط – مربع مظلل نص – خروف – قنديل البحر
الجزء الخامس : سوف اعرض عليك مجموعة من القصص بالفيديو و التي تتضمن أحداث متتالية والمطلوب منك إعادة ترتيبها لتعيد القصة مرة أخرى بنفس ترتيب الأحداث.			
28	-	+	*قصة دكتور الأسنان* " ذهبت الطفلة لدكتور الأسنان – جلست على الكرسي وسألها ماذا يؤلمك – فتحت فمها – نصحها بالاعتناء بها "

الدرجات الخام					الدرجة الخام	
1	2	3	4	5		

الاختبار الفرعي الحادي عشر : مزج الأصوات. تعليمات الاختبار : المفردة الأولى : أيه رايك دلوقتى نغنى مع بعض أغنيه بس لازم تساعدني علشان نغنى مع بعض. المفردة الثانية : دلوقتى هتسمع صوت حيوان بس خلى بالك ممكن الكمبيوتر يسكت أو يحصل حاجة ف الصوت لازم تركز علشان تختار الحيوان اللي سمعت صوته. المفردة الخامسة : دلوقتى هتسمع كلمة بس خلى بالك ممكن الكمبيوتر يسكت شويه وبعدين يكمل الكلمة والمطلوب انك تعيد الكلمة علشان تبقى واضحه ومفهومة.			
م	0	1	المفردات
1	-	+	مقطع من أغنية أطفال حضانات مقسم لجزئيين " العنكبوت النونو" أن يستجيب بالغناء مع الفاحص

2			عرض أصوات حيوانات مقسمة ويختار الحيوان الذى سمع صوته مع اختيار صورة من بين صورتين تم عرضهم عليه " كاك ....كاك " الاختيار بين بطة وسلحفاة
19	-	+	مسا......فر
20	-	+	مسل.........سل
الدرجة الخام			

م	0	1	المفردات
الاختبار الفرعي الثاني عشر : الذاكرة العاملة. الجزء الأول : دلوقتى ممكن أقولك على حاجة تجيبها من الصندوق اللي ف نهاية الغرفة" . -هوريك صورة وهطلب منك تبص عليها كويس علشان هخبيها والمطلوب انك تجاوب على السؤال بعد اخفاء الصورة ...خلى بالك			
1	-	+	تنفيذ أوامر وتعليمات مشروطة تتضمن مفهوم لو.... بص في الشنطة لو ملقتش مكعب هات كورة.
6	-	+	أن يتذكر اسم شيء خلف البنت " في صورة تم عرضها عليه لمدة 7 ثواني .
الجزء الثاني : سوف يتم عرض مجموعة من الكلمات والمطلوب منك إعادتها بس فكر أزاي تخلى الحاجات اللي زي بعض مع بعض .			
7	-	+	موزة – كلب – برتقانة – قطة
الجزء الثالث : سوف يتم عرض مجموعة من الكلمات كلهم مشتركين ف حاجة واحدة أو فئة واحدة فيما عدا كلمة مش لازم تكون معاهم اسمع كويس وقولي أيه الكلمة اللي لازم متكونش معاهم.			
19	-	+	كمثرى – يوسفي – عربيه – مشمش
الجزء الرابع : سوف اعرض عليك مجموعة من القصص والمطلوب منك تفكر ايه اللى ممكن يحصل بعد كدة لانى مش هقولك نهايه للقصة.			
31	-	+	كان في فيل صغيييير (بيبى) عايش مع مامته في الغابة - ماما كانت بتروح تجيب اكل - تقوله ميخرجش بره عشان محدش يأكله- هو مسمعش الكلام وخرج بره – تفتكر حصل أيه؟
الجزء الخامس : سوف يتم عرض مجموعة من الأرقام والكلمات والحركات والمطلوب منك انك تعيد نفس الأرقام أو الكلمات أو الحركات دي بالعكس خلى بالك وركز كويس لأنى مش هينفع أعيدها مرة تانية.			
32	-	+	4 -5 – 8- 9
46	-	+	إعادة الإشارة إلى خمسة أشخاص في صورة بالعكس " مهندس – طباخ – طيار – عامل بناء – رجل مطافى".
الجزء السادس : سوف يتم عرض مجموعة من الكلمات والمطلوب منك انك تعيد نفس الكلمات بس بعد ترتيبها من الأصغر للأكبر خلى بالك وركز كويس لأنى مش هينفع أعيدها مرة تانية			
47	-	+	الفيل – الأسد – القطة

الدرجات الخام						الدرجة الخام	
1	2	3	4	5	6		

مــلــحق (6)

استمارة البروفيل والرسم البيانى

اسم الطفل:.................................. تاريخ التطبيق :.................... توقيع الفاحص:.......................

البروفيل التخطيطي للقدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم													د.ع
	الذاكرة العاملة	مزج الأصوات	الذاكرة البصرية المتتالية	الذاكرة السمعية المتتالية	الإغلاق السمعي	الإغلاق البصرى	التعبير اليدوي	التعبير اللفظي	الترابط البصرى	الترابط السمعي	الاستقبال البصرى	الاستقبال السمعي	
Above average	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
Normal	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
Clinical Rang	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	
	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	....	

ملـحق (7)

بعض من أهداف برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

	المجال التدريبى الاول: الاستقبال السمعى.	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل الانتباه عند سماع أسمه أثناء أداؤه مهمة مطلوبة منه تتطلب الانتباه والتركيز البصرى في 3 من 3مرات.		
2	أن يستطيع الطفل الإجابة على التساؤلات البسيطة التي لا تتطلب الإجابة عليها الاستعانة بالصور " اسمك محمد ، أنت ولد ".		
7	أن يشير الطفل إلى ستة اشياء في صورة عند سماعه لوظيفة الشيء " هات اللي بناكل بيه " في 3 من 3مرات.		
20	أن يستطيع الطفل فهم ما وراء الكلمات واستنباط معلومة من جمله لفظية تم عرضها عليه (انا لو رحت مش مش هلحق المحاضرة ، ليه لازم نلبس فاتح لو ف طريق ضلمة) في 3 من3 محاولات		

	المجال التدريبى الثانى : الاستقبال البصرى	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل الانتباه لضوء متحرك علي الحائط في اتجاهات مختلفة لمدة ثلاث دقائق متصلة في 3 من 3مرات.		
2	أن يستطيع الطفل اتباع شيء غير معزز يتحرك ببطء في أربعة اتجاهات بدون مساعدة في 3 من 3مرات.		
14	أن يستطيع الطفل تصنيف الأشياء إلى مجموعتين اعتمادا على عنصر الشكل في 3 من3 محاولات.		
15	أن يستطيع الطفل اختيار أربعة اشياء من فئة واحدة من عشرة اشياء أمامه وفقا للون أو السمة المشتركة في 3 من 3محاولات.		
16	أن يستطيع الطفل مطابقة الصور المتشابهة خمس من الصور مع وجود عنصر إضافي في 3 من 3محاولات.		
29	أن يستطيع الطفل وصف شيء غير معروف أمامه ثلاث صفات على الأقل في كل مرة في 3 من 3 محاولات.		
30	أن يستطيع الطفل التعرف على الاتجاهات يمين وشمال واستخدامها في تحديد الأماكن للأشياء المطلوبة منه لفظيا في 3 من 3 محاولات.		

	المجال التدريبي الثالث: الترابط السمعي	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل تنفيذ امر واحد من جزئيين تم عرضهم لفظيا دون الاستعانة بلغة الجسد أو الإشارة " هات الكرسي واقفل الباب" في 3 من 3 محاولات .		
2	أن يستطيع الطفل غناء مقطعين من أغنية أطفال معروف أثناء تواجده مع مجموعة من الأطفال في 3 من 3محاولات.		
23	أن يذكر الطفل الأماكن التي يمكن أن يسمع بها مجموعه من الكلمات التي يتم عرضها عليه " هات كتابك – اطفى النور – ادخل نام" في 3 من 3محاولات.		
24	أن يذكر الطفل الشخصيات التي يمكن أن تستخدم تلك الكلمات" ساعد أخوك ، خلص أكلك ، قدم قلم لزميلك، امسك مضرب الكرة بقوة " في 3 من 3محاولات.		
25	أن يكتسب الطفل القدرة على مقارنة المعلومات البسيطة المقدمة إليه للتأكد من صحة المعلومة السابقة من خلال الربط بين المعلومتين في 3 من 3محاولات.		

	المجال التدريبي الرابع : الترابط البصرى	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل التعرف على الصور المعروضة عليه بصريا وتسميتها عشرة صور في كل مرة في 3 من 3محاولات .		
2	أن يستطيع الطفل إحضار الحيوان الذى سمع صوته من بين بديلين أمامه في 3 من 3محاولات .		
17	أن يستطيع الطفل التعرف على الشيء الذى تم إضافته إلى صورة معروضة أمامه في 3 من 3محاولات.		
18	أن يستطيع الطفل تركيب بازل من قطعتين لشكل بخمسة اتجاهات مختلفة بدون مساعدة في 3 من 3محاولات.		
19	أن يستطيع الطفل مطابقة الكلمة بصورتها خمس كلمات على الأقل في 3 من 3محاولات.		
30	ان يستطيع الطفل الربط بصريا بن أربعة حروف لتكوين كلمة مفهومة في 3 من 3 محاولات.		

	المجال التدريبي الخامس: التعبير اللفظي	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل تسميه الأشياء الشائعة والموجودة في بيئته إجابة على سؤال أيه ده؟ في 3 من 3 مرات.		
2	أن يستطيع الطفل تقليد الكلمات الممدودة والساكنة خلف الكبار عندما يطلب منه ذلك لفظيا في 3 من 3 محاولات.		
13	أن يستطيع الطفل استخدام الجمل التي تصف الأشياء باستخدام ظرف الزمان " انهاردة – امبارح – بكرة " أثناء سرد الأحداث التي مر بها في 3 من 3مرات.		
14	أن يستطيع الطفل الإجابة على سؤال مين؟ بعد الاستماع إلى أحداث قصة مصورة من خمسة أحداث على الأقل في 3 من 3مرات.		
23	أن يستطيع الطفل وصف موقف بسيط حدث أمامه باستخدام جمل من ثلاث كلمات على الأقل75% من الوقت.		
30	أن يستطيع الطفل التعبير لفظيا عن أنشطة حياتية مر بها وإعادة سرد خبراته الحياتية اليومية عند سؤاله عنها لفظيا في 3 من 3 مرات.		
37	أن يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره بأكثر من جمله وباستخدام كلمات مختلفة في 3 من 3 مرات..		
40	أن يستطيع الطفل المبادرة في الحديث عن موضوعات تهم الأخرين 75% من الوقت.		

	المجال التدريبي السادس: التعبير اليدوي.	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل التقليد الحركي باستخدام الأشياء أو الأدوات كالرسم بالملعقة ووضع القلم بصندوق المكعبات خلف الأخصائي في 3 من 3 محاولات.		
2	أن يستطيع الطفل تقليد حركات الساق والقدم كالخبط بالقدم مرة ثم حركة دائرية للساق خلف الأخصائي في 3 من 3 محاولات..		
10	أن يستطيع الطفل التقليد الحركي للأشياء في ظل تغيير سرعتها بالتزامن مع الأخصائي واتباع نفس الحركات بطئ وسريع في 3 من 3 محاولات .		
11	أن يستطيع الطفل متابعة الخطوط المتداخلة بالإصبع على الورق المرسوم أمامه بدون مساعدة في 3 من 3محاولات .		
20	أن يستطيع الطفل توقع الحركة التالية من ثلاث حركات لأنهاء مهمة مطلوبة منه كغسل الأسنان في 3 من 3محاولات.		
21	أن يستطيع الطفل الإجابة على تساؤلات تم عرضها عليه لفظيا دون الاستعانة بالصور باستخدام الأداء الحركي " الفيل صغير؟ لاء كبير ، النجوم فوق ؟ .		

	المجال التدريبي السابع: الإغلاق البصرى.	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل إيجاد شيء معروف يوضع بعكس اتجاهه من بين ثلاث من المجسمات تم عرضهم عليه في 3 من 3محاولات.		
2	أن يستطيع الطفل إيجاد شيء معروف بين أربعة مثيرات أو مشتتات معروفة طلبت منه لفظيا في 3 من 3محاولات.		
16	أن يستطيع الطفل استخراج أربعة من الحروف الهجائية من بين صورة أو متاهة بها عدد من المثيرات بدون مساعدة في 3 من 3محاولات. .		
17	أن يستطيع الطفل توصيل الكلمة بالحرف الناقص في أول الكلمة ثلاث كلمات معروفة من بين ست كلمات بدون مساعدة		
20	أن يعيد قراءة جملة من ثلاث كلمات متتالية بعد إكمال الحرف الناقص في كل كلمة من الكلمات الثلاث في 3 من 3محاولات.		

	المجال التدريبي الثامن: الإغلاق السمعي.	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل تقليد مقطع صوتي منفصل بعد عرضه عليه سمعيا " ما ما " خلف الأخصائي في 3 من 3مرات.		
2	أن يستطيع الطفل إعادة كلمة بشكل سليم بعد سماعها بشكل ممدود طويييييييييييييل خلف الأخصائي في 3 من 3مرات.		
15	أن يستطيع الطفل تحديد ما اذا كان كلمتين غير مكتملتين تم عرضهم عليه سمعيا ينتهون بنفس الصوت الأخير أم لا في 3 من 3 مرات .		
16	أن يستطيع الطفل قراءة حركة الشفاه أثناء نطق كلمة من أربعة احرف واختيار الصورة التي تعبر عن الكلمة من بين ثلاث صور معروضة أمامه في 3 من 3 مرات .		
19	أن يستطيع الطفل إعادة ثلاث كلمات تم عرضهم عليه في خلفية صوتية كالأصوات العالية في 3 من 3محاولات.		
20	أن يستطيع الطفل تنفيذ ثلاث تعليمات بسيطة تم عرضهم عليه في خلفية صوتية كالأصوات العالية في 3 من 3محاولات.		

	المجال الفرعي التاسع :الذاكرة السمعية المتتالية	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل إعادة تسمية خمس اشياء تم تسميتهم ووضعهم بكيس أمامه إجابة على سؤال أيه اللي جوة الكيس ؟ في 3 من 3 مرات.		
2	أن يستطيع الطفل تنفيذ أوامر وتعليمات تم عرضها عليه سمعيا على أن يقوم بتنفيذ امرين غير مرتبطين بينهما مسافة داخل الغرفة.		
14	أن يستطيع الطفل إعادة سرد أربعة من أحداث قصة مسلسلة بعد سماعها من المعالج دون الاستعانة بالصور في 3 من 3 مرات.		
22	أن يستطيع الطفل استخدام استراتيجية الترميز لتسهيل الاحتفاظ بالمعلومات السمعية المقدمة اليه في 3 من 3مرات.		
23	أن يستطيع الطفل استخدام الخرائط الذهنية بشكل بسيط لتنظيم المعلومات السمعية المقدمة اليه واستعادتها بشكل اكثر تنظيما وتخطيطا في 3 من 3محاولات.		

	المجال التدريبي العاشر: الذاكرة البصرية المتتالية.	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل تذكر ثلاث صور تم عرضهم وإخفائهم من بين 6 صور تم عرضهم عليه لمدة 10 ثواني في 3 من3 محاولات.		
2	أن يستطيع الطفل استدعاء سلسلة بصرية من الأشكال تم عرضها عليه لمدة 7 ثواني ثم إخفاؤها من أربعة خرزات في 3 من3 محاولات.		
18	أن يستطيع الطفل استخدام استراتيجية التجزيل لتسهيل الاحتفاظ بالمعلومات البصرية المقدمة إليه في صورة تم عرضها أمامه في 3 من 3مرات.		
19	أن يستطيع الطفل استخدام استراتيجية الترميز لتسهيل الاحتفاظ بالمعلومات البصرية المقدمة اليه في 3 من 3مرات.		
20	أن يستطيع الطفل استخدام الخرائط الذهنية بشكل بسيط لتنظيم المعلومات البصرية المقدمة اليه واستعادتها بشكل اكثر تنظيما وتخطيطا في 3 من 3محاولات.		

	المجال التدريبي الثاني عشر: الذاكرة العاملة	بدء التقييم	اعادة التقييم
1	أن يستطيع الطفل بعد سماع أسماء اربع حيوانات إعادة سرد أصواتهم بنفس ترتيب سماعهم او عرضهم عليه في 3 من 3 محاولات.		
2	أن يستطيع الطفل التقليد العكسي للحركات" أحطه فوق تحط تحت "" أتحرك سريع تتحرك بطئ" " اخبط بقوة تخبط برفق " في 3 من 3محاولات.		
13	أن يستطيع الطفل ترتيب اربع حيوانات أو اشياء من السريع للبطيء بعد سماعهم من الأخصائي في 3 من 3محاولات.		
14	أن يستطيع الطفل ترتيب اربع بنود أو اشياء من الثقيل للخفيف بعد سماعهم من الأخصائي في 3 من 3محاولات.		
22	أن يستطيع الطفل إعادة الكلمة بعكس مستوى الصوت كلمتين في كل مرة احمر عالي ، اخضر سريع في 3 من 3محاولات.		
24	أن يستطيع الطفل وضع ثلاثة إشارات أو علامات مكتوبة بالترتيب بدلا من ثلاثة أشكال مرسومة " x بدلاً من O " في 3 من 3محاولات.		
25	أن يستطيع إعادة سرد أحداث قصة من خمسة أحداث بالعكس عندما يطلب منه ذلك لفظيا في 3 من 3محاولات.		

مــلـحق (8)

بعض نماذج أنشطة برنامج تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

المجال التدريبي الأول: الاستقبال السمعي.	
أن يستطيع الطفل التعرف على الخطأ الموجود في جملة سمعيه بسيطة احمد شربت الساندويتش في 3 من 3مرات..	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تعرض الباحثة امام الطفل مسرح عرائس بؤلوظ وصديقه بندق بحيث يحكى بؤلوظ حدونة بسيطة يستخدم بها جمل تتضمن اخطاء كلامية ويصححها له صديق " امبارح انا كنت تعبان جدا وبطنى بتوجعنى رحت المستشفى العسكرى كشف عليه وادانى الدوا ن استنى يا بؤلوظ العسكرى مينفعش يكشف عليك انت بتكشف عند الدكتور. **(النشاط الثانى)** تحضر الباحثة مجموعه من الكروت بها مجموعه من الجمل المكتوبة بها اخطاء في المعنى وتقوم الباحثة باللعب بها مع الطفل حيث تطلب من الطفل سحب كارت ومنه تعرض الباحثة الجمله سمعيا على الطفل وعليه ان يذكر الخطأ بالجملة. **(النشاط الثالث)** تقوم الباحثة بعمل مسابقه بين طفلين تعرض من خلالها جمله على الطفلين بها خطأ وعلى الطفل يكتشف الخطأ في الجملة مع اعطاء نقطة للطفل الفائز.	مسرح عرائس بؤلوظ وصديقه بندق كروت بها جمل خطأ جمل خطأ لوحه بها رسومات
10-1	

.

المجال التدريبي الأول: الاستقبال السمعي.	
أن ينتبه عند سماع قصة دون الاستعانة بالصور لمدة عشرة دقائق دون التشتت أو إظهار التململ أو الخروج عن السياق الحوارى للقصة.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تلعب الباحثة مع الطفل العاب تتضمن انتظار الدور كذلك انتظار كلمة محددة لبدء الدور في حالة عدم سماع الكلمة المتفق عليها يظل الطفل صامتا منتظرا دورة وذلك قبل بداية النشاط المطلوب منه. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة بعرض قصة من قصص الأطفال " اساعد امى " باستخدام الكمبيوتر تتجنب الباحثة خلالها الاجابة على تساؤلات او استفسارات الطفل حول القصة او خارج النطاق الحوارى. **(النشاط الثالث)** تقوم الباحثة بعرض قصه مكتوبه تقرأها مع الطفل بالاستعانة بالصور في بداية التدريب ثم تعيد الباحثة القصة مرة ثانية دون الاستعانة بالصور. **(النشاط الرابع)** تقوم الباحثة بعرض قصه من خلال لعبة الإذاعة حيث تحضر الباحثة الميكرفون والكاسيت وتشرح للطفل ضرورة الالتزام باحداث القصة لأننا هنسجل صوتك هنا، ثم تترك للطفل فرصة مرة ثانية للاستماع إلى صوته.	فيلم قصير. قصه مسموعة ميكرفون + كاسيت
11-1	

المجال التدريبي الثانى: الاستقبال البصرى.	
أن يستطيع الطفل الاختيار لسته صور او مثيرات بصرية أمامه على المنضدة من بين عشرة صور عندما يطلب منه ذلك لفظيا في 3 من 3محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تضع الباحثة مجموعة من اربعة الى خمسة من قوالب الصلصال وتطلب من الطفل اختيار القالب السمكة وتساعد الطفل على استخدامه لتقطيع الصلصال على شكل سمكة كما تطلب منه أن يحضر القالب على شكل بطة وتساعده على تقطيع الصلصال على شكل بطة وهكذا لاستخدام وتنفيذ اوامر وظيفية تجعل الطفل يستخدم الاشياء التى تطلب منه من الباحثة. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة بوضع ستة من عرائس الجوانتى امام الطفل على المنضدة وتسمية كل منها باسم مناسب يمكن جث الطفل على تسمية بعض العرائس ثم تجلس الباحثة بالجانب الاخر من الغرفة وتطلب منه إحضار العرائس واحدة تلو الأخرى لإعادتها بصندوق العرائس بعد تمثيل قصة او موقف بسيط ببعض من تلك العرائس. **(النشاط الثالث)** تضع الباحثة صور عائلة الطفل وتطلب منه احضار الصور تباعا وفقا لما يطلب منه لفظيا يمكن الاستعانة بصور الحيوانات والفاكهة ووسائل المواصلات على أن تكون الصورة مجمعة لكل من الفئات السابقة الذكر.	قوالب صلصال صور عرائس جوانتى صور عائلة الطفل صور مجمعة للفئات
2- 3	

المجال التدريبي الثانى: الاستقبال البصرى.	
أن يتعرف الطفل على المكان الصحيح لقطعة من البازل بين قطعتين أحداهما مناسبة والأخرى غير مناسبة في 3 من 3محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تطلب الباحثة من الطفل أن يساعدها في اعادة قطعة من البازل الى مكانها الصحيح لاعادة ترتيب الادوات على أن تقدم له اثنان من البازل ينقصهما قطعة واحدة يمكن تقديم المساعدة البدنية البسيطة للطفل. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة مع الطفل بالجلوس على السجادة واخراج اثنين من البازل خارج الاطار كل له البازل الخاص به ثم تقوم بخلط القطع ويعمل كل منهما بشكل تعاونى لانها تركيب البازل حيث تقدم الباحثة للطفل قطعة من البازل يحتاجها وتقول له دى تخص البازل بتاعك ممكن انت كمان تساعدنى كما تعمل الباحثة بنهاية اخر قطعتين على اتاحة فرصة اكبر للطفل لتركيبهم. **(النشاط الثالث)** تقدم الباحثة للطفل صور لحيوانات وفاكهة مقطعة الى اجزاء بشكل عشوائى وتساعده على اعادة لصق تلك الصور بشكل صحيح على اللوحة الوبرية	بازل الفيل ستة قطع بازل الكلب ستة قطع لوحة وبرية صور حيوانات وبرية
2- 4	

المجال التدريبي الثالث: الترابط السمعى.	
أن يكمل جمله ناقصه من خلال ادراك وظائف الأشياء " التليفون نتكلم فيه والقلم ......" خلف الأخصائي في 3 من 3محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تخرج الباحثة من الصندوق عشرة من المجسمات وتضع أمامها خمسة وأمام الطفل حمسة وتوضح المطلوب من التدريب أمام الطفل أنا هقول معايا أيه وممكن نعمل بيه أيه وأنت كمان خلى بالك مين اللي عليه الدور " تليفون ، قلم ، عربية ، شمسية ، كتاب ، كورة ، كوبايه ، طبق ،فرشاة ، معجون ، صابونة"	عشرة مجسمات تليفون ، قلم ، عربية ، شمسية ، كتاب ، كورة ، كوبايه ، طبق ،فرشاة ، معجون ، صابونة
6 -3	

.

المجال التدريبي الثالث: الترابط السمعى.	
أن يستطيع الطفل استخدام الصفات في الجملة " دي كرة كبيرة ودة قلم طويل " أثناء الحديث معه.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تضع الباحثة كيس أمامها لتلعب مع الطفل لعب عروستي باستخدام واحدة من الأدوات الموجودة واحدة تلو الاخرى على ان تصف الشئ الذى تريد من الطفل ان يتعرف عليه وعند نهاية اللعبة والتعرف على الشئ تقوم الباحثة بعرضه امام الطفل مع استخدام الصفات التى تم وصف الشئ بها. **(النشاط الثانى)** تستخدم الباحثة نفس الكيس لتلعب مع الطفل لعب عروستي مع تبادل الأدوار بين الباحثة والطفل باستخدام واحدة من الأدوات الموجودة واحدة تلو الأخرى على أن يصف الطفل الشيء الذى يلمسه ويراه بالكيس للباحثة وتحاول ان تتعرف عليه وعند نهاية اللعبة والتعرف على الشئ يقوم الطفل بعرضه مع استخدام الصفات التي تم وصف الشيء بها.	كيس قماش به العاب
7 -3	

المجال التدريبي الرابع: الترابط البصرى.	
أن يستطيع الطفل وصف صورة أمامه ثلاث صفات على الأقل في 3 من 3محاولات .	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) يتم توزيع ثلاث كروت لكل من الأخصائية والطفل لصور وسائل مواصلات أو فاكهه أو حيوانات وتلعب لعبة التعرف على الشيء من خلال وصف الشيء أو ذكر صفة أو صفتين من صفات الشيء مثلا فاكهه لونها اصفر وطيلة ممكن نقشرها وعلى الباحثة ان تتعرف على الشيء الذى يصفه الطفل لتحصل على الكارت وتحصل على درجة في اللعبة.	كروت وسائل مواصلات أو فاكهه أوحيوانات
4- 3	

.

المجال التدريبي الرابع: الترابط البصرى.	
أن يذكر الطفل اشياء ترتبط بصورة تم عرضها عليه وليس اسمها صورة "دائرة " في 3 من 3محاولات .	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تعرض الباحثة صورة ثم تطلب منه ان يجمع من الخمس صور التى أمامه ثلاث صور لها علاقة بالصورة الأساسية دون تسمية الصور التي أمامه. **(النشاط الثانى)** تعرض لصورة مطبخ ومجموعة من صور لأدوات المطبخ وأدوات بغرفة النوم وعلى الطفل أن يصل الصور المناسبة إلى صورة المطبخ **(النشاط الثالث)** باستخدام الألوان والورقة والقلم يتم توصيل الصورة الموجودة بمنتصف الصفحة بخمسه من الصور التي لها علاقة بها سواء علاقة بالشكل أو باللون .	صور علاقات ادوات مطبخ ادوات غرفة النوم الوان وورق
4- 4	

.

المجال التدريبي الخامس: التعبير اللفظى.	
أن يستطيع الطفل تسميه الأشياء الشائعة والموجودة في بيئته إجابة على سؤال أيه ده؟ في 3 من 3 مرات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تقوم الباحثة باعداد قائمة بالاشياء الموجودة فى بيئة الطفل من عشرة الى خمسة وعشرين عنصر على ان تقوم باختيار عنصر واحد " مايه ، عيش، تفاحه، موزه ، قطه" ثم تسميته ووضعه بجمله بسيطة واستخدامها فى اطار مشوق مع الطفل خلال اليوم دون سؤاله ترديدها. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة بسؤال احد المتواجدين مع الطفل بالجلسة او بالمنزل عن الشئ الذى تم تدريب الطفل عليه بالنشاط السابق " ايه دة ؟ ليجيب الشخص باسم الشئ ثم تقوم الباحثة بتعزيز الاستجابة الصحيحة . **(النشاط الثالث)** تقوم الباحثة بسؤال الطفل عن الشئ الذى بيده اثناء اللعب على ان يكون هو نفس العنصر الذى تم التدريب عليه. **(النشاط الرابع)** تقوم الباحثة باتباع نفس الخطوات السابقة مع الاشياء الجديده مع مراعاة تعزيز الاستجابة الصحيحة للطفل فور ظهورها.	اشياء بسيطة من بيئة الطفل
5- 1	

.

المجال التدريبي الخامس: التعبير اللفظى.	
أن يستطيع الطفل تقليد الكلمات الممدودة والساكنة خلف الكبار عندما يطلب منه ذلك لفظيا في 3 من 3 محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تجهز الباحثة قائمة من الكلمات الممدودة مع صورة لكل كلمه وتعرض الكلمات الممدودة تباعا ثلاث كلمات ممدودة وواحدة ساكنة وتجعل الطفل يلاحظ الفرق بطريقة نطق الكلمات دون ان توضح ذلك لفظيا. **(النشاط الثاني)** تستخدم الباحثة استراتيجية الاقتصاد الرمزي من خلال عدد القطع التي يحصل عليها الطفل عند تقليد الكلمة بشكل صحيح وبنهاية خمس علامات يحصل الطفل على المعزز المتفق عليه **(النشاط الثالث)** تجهز الباحثة قائمة من الكلمات الساكنة مع صورة لكل كلمه وتعرض الكلمات الممدودة تباعا ثلاث كلمات ممدودة واخرى ممدودة وتجعل الطفل يلاحظ الفرق بطريقة نطق الكلمات دون ان توضح ذلك لفظيا.	قائمة كلمات ممدودة قائمة كلمات ساكنه
5- 2	

المجال التدريبي السادس: التعبير اليدوى.	
أن يستطيع الطفل أداء خمس حركات تم طلبهم منه لفظيا " أنظر للخلف ، هز الرأس ، ارفع رجلك ، بص للسقف ،كشر وشك ،طلع لسانك برة" فى 3 من 3 محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تقوم الباحثه بالطلب من الطفل اداء حركات يقوم بها مثال " أنظر للخلف ، هز الرأس ، ارفع رجلك ، بص للسقف ،كشر وشك ،طلع لسانك برة، هز ايدك مروحه ، صقف ،نط،اضحك ،حط رجل على رجل ؛اشرب". يمكن تنفيذ النشاط امام المرآة.	
7 -6	

المجال التدريبي السادس: التعبير اليدوى.	
أن يستطيع الطفل تركيب بازل خمسه قطع متصلة خارج الاطار بدون مساعدة بدنية في 3 من 3 محاولات .	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تقوم الباحثة بالضغط بقطعة البازل على الصلصال لاخراج نفس شكل البازل ثم تقوم بعمل نموذج امام الطفل بتركيب قطع الصلصال على المنضدة وعلى الطفل ان يضع قطع البازل اعلى قطع الصلصال. **(النشاط الثانى)** ترسم الباحثة البازل خارج الاطار وتلعب مع الطفل باعدة البازل على الشكل المرسوم. **(النشاط الثالث)** تقوم الباحثة بقص اطارات لبراويز مع الطفل مع قص قطع صغيرة لعمل صورة يمكن تعليقها. **(النشاط الرابع)** تقوم الباحثه بعرض بازل خمس قطع متصله مثل بازل الحصان او الفيل ويتم اخراجه من الاطار وتساعد الطفل على تركيبه خارج الاطار.	الصلصال قطعة البازل
8 -6	

المجال التدريبي العاشر: الذاكرة البصرية المتتالية .	
أن يستطيع الطفل تذكر أربعة تفاصيل في صورة تم عرضها عليه لمدة خمس ثواني عند سؤاله لفظيا في 3 من 3محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تقوم الباحثة بتلوين رسمه معقدة مع الطفل وبعد الانتهاء من التلوين تضع الرسمه على وجهها وتطلب من الطفل ان يذكر اكثر الاشياء التى يتذكرها بالرسمة . **(النشاط الثانى)** تعرض الباحثة على الطفل صورة بها عدد من المثيرات البصرية دون تسمية الصور او المثيرات البصرية الموجودة وتطلب من الطفل ان ينظر الى الصورة جيد ثم تقوم باخفاؤها وتطلب من الطفل ان يذكر اربعة من المثيرات البصرية الموجودة بالصورة.	الوان ورق صورة مشتتات بصرية
6 -10	

.

المجال التدريبي العاشر: الذاكرة البصرية المتتالية .	
أن يستطيع الطفل الاستدعاء والتذكر المتأخر للأشياء بعد مرور 5 ثواني يتم عرض مثيرين ثم إخفاؤهم وأعادتهم ضمن مجموعه وعلى الطفل الإشارة إلى الأشياء التي تم رؤيتها من قبل في 3 من3 محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الاول) تقوم الباحثة بعرض صورة على الطفل ثم وضعها على الوجه الاخر مقلوبة ثم تقوم اداء نشاط محدد مع الطفل كاللعب بالكرة او نقل شئ من مكان لاخر ثم تعود لتسال الطفل عن الصورة دون ان يراها. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة بعرض صورتين متتاليتين على الطفل ثم تعرض صورة لنشط يتطلب سرد النشاط استخدام الصورتين بالتتابع كان تعرض صورة معلقة وسكر ثم تعرض صورة لكوب من الشاى او العصير وعلى الطفل ان يتذكر الصورتين بعد اخفاؤهم وذلك لاستخدامهم اثناء سرد النشاط الحالى لعمل كوب من الشاى. **(النشاط الثالث)** تعرض الباحثة على الطفل لعبتين او صورتين ثم تعيدهم الى المحموعة التى يتم اللعب بها وبعد ممارسة النشاط تسال الطفل اى من تلك الصور تم عرضهم عليك قبل البدء فى اللعب للنشاط الحالى.	صورملونة
7 -10	

المجال التدريبي الثانى عشر: الذاكرة العاملة.	
أن يستطيع الطفل التقليد العكسي للحركات" أحطه فوق تحط تحت "" " أتحرك سريع تتحرك بطئ" " اخبط بقوة تخبط برفق " في 3 من 3محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تقوم الباحثة في بداية التدريب بسؤال الطفل عن المعكوسات وعرض صور للمعكوسات ومساعدة الطفل على وصف الصور باستخدام الصفة وعكسها. **(النشاط الثانى)** تقوم الباحثة بالوقوف في منتصف الغرفة مع الطفل وتطلب منه أن يؤدى عكس الحركات التي تؤديها أمامه كوضع اليد فوق ، فتح الفم ، إغلاق العين . **(النشاط الثالث)** تقوم الباحثة بالاستعانة بالألوان واستخدام رسومات متشابهة مع الطفل انا هلون القطة اللي فوق الكرسي وتطلب منه أن يقوم بتلون العكس ، أنا هلون بق مفتوح ، أنا هلون شعر طويل ، أنا هلون ولد قصير، أنا هلون كورة كبيرة.	رسومات متشابهة صور للمعكوسات
2 -12	

المجال التدريبي الثانى عشر: الذاكرة العاملة.	
أن يستطيع الطفل بعد سماع ثلاث كلمات تحويل الكلمات إلى حركات تم الاتفاق عليها في 3من 3 محاولات.	**الادوات المطلوبة**
(النشاط الأول) تقوم الباحثة بالاتفاق مع الطفل على أن كلمة افتح تعنى مثلا الاشارة باليد اليمنى لاعلى ثم تستخدم كلمتين احداهما مثير خارجى لا يتطلب اداء حركة متفق عليها والثانية كلمة افتح **(النشاط الثانى)** تقوم الاخصائية بالاتفاق مع الطفل على أن كلمة بطة تعنى قف مثلا وكلمة كلب تعنى أن تجلس على الارض واثناء اللعب التبادلى واستخدام تبادل الادوار يقوم كل من الطفل والباحثة استبدال الكلمات بالحركات **(النشاط الثالث)** يمكن أن تسال الباحثة الطفل عن اختيار حركة لكل كلمة واستخدامها اثناء اللعب مثلا كلمة موزة تعنى رفع الذراع لاعلى وكلة كلب تعنى القفز مرتين وكلمة كرسي تعنى رفع الرجل اليسرى وهكذا. **(النشاط الرابع)** تقوم الباحثة بعرض الكلمات الثلاثة المتفق عليهم وعلى الطفل سرد الحركات الثلاثة بالتبادل كالكلمات المعروضة عليه	
3 -12	

مــلـحق (9)

استمارة تسجيل البرنامج التدريبي .

استمارة تسجيل البرنامج التدريبي

اسم الطفل:..

التاريخ: من ..../......./........ إلى ..../........./......

م	المجال الاول: الاستقبال السمعى	
	المجال الثانى: الاستقبال البصرى	
	المجال الثالث: الترابط السمعى	
	المجال الرابع: الترابط البصرى	
	المجال الخامس: التعبير اللفظى	

	المجال السادس: التعبير اليدوى	
	المجال السابع: الاغلاق البصرى	
	المجال الثامن: الاغلاق السمعى	
	المجال التاسع: الذاكرة السمعية المتتالية	
	المجال العاشر: الذاكرة البصرية المتتالية	
	المجال الحادى عشر: مزج الاصوات	
	المجال الثانى عشر: الذاكرة العاملة	

مــلــحق (10)

استمارة تسجيل جلسة البرنامج التدريبي.

استمارة تسجيل جلسة البرنامج التدريبي.

اسم الطفل:..

التاريخ: من ..../......./........ إلى ..../........./......

المجال الاول: الاستقبال السمعى.			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( ) ....
مستوى الاداء			
المجال الثانى: الاستقبال البصرى.			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( ) ....
مستوى الاداء			
المجال الثالث: الترابط السمعى			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( ) ....
مستوى الاداء			

المجال الرابع: الترابط البصرى			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال الخامس: التعبير اللفظى			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال السادس: التعبير اليدوى			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال السابع: الاغلاق البصرى			
الهدف ( ) :			

النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال الثامن: الاغلاق السمعى			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال التاسع: الذاكرة السمعية المتتالية			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال العاشر: الذاكرة البصرية المتتالية			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )	النشاط ( )
....	....	....	....

....	....	....	....
مستوى الاداء			
المجال الحادى عشر: مزج الاصوات			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**	**النشاط ( )** ....
مستوى الاداء			
المجال الثانى عشر: الذاكرة العاملة			
الهدف ( ) :			
النشاط ( )	**النشاط ( )**	**النشاط ( )**	**النشاط ( )** ....
مستوى الاداء			

ملاحظات عامة:-

....

....

أداء ولى الأمر

....

ملـحق (11)

استمارة الواجب المنزلى.

استمارة الواجب المنزلي

اسم الطفل : ------------------ التاريخ : / / 201

م	الهدف	النشاط	نوع المساعدة (لفظية–بدنية)	مستوى الأداء
1-	....	....	....	....
2-	....	....	....	....
3-	....	....	....	....
4-	....	....	....	....
5-	....	....	....	....

ملاحظات: 1...

2 ....

3 ....

مــلـحق (12)

بعض الصور الفوتوغرافية أثناء تقنين الاختبار وتطبيق البرنامج.
























P
A
T
اختبار القدرات النفس لغوية للأطفال
العاديين وذوى الإعاقة الذهنية
القابلين للتعلم من ٦ - ١٠ سنوات.

مستخلص الدراسة

اسم الباحثة : زينب ماضى محمود السيد.

عنوان الدراسة: فاعليه برنامج علاجى باللعب فى تنمية القدرات النفس لغوية للاطفال ذوى الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

جهة الدراسة: قسم علم النفس التربوى – تخصص علم النفس – كلية التربية – جامعة حلوان .

المستخلص :

هدفت الباحثة إلى قياس فاعلية برنامج علاجى باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم من 6–10 سنوات ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (20) من الأطفال ذوى الاعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وعددها (10) من الأطفال ذوى الاعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم ، والتي خضعت لبرنامج علاجى باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية ، والمجموعة الضابطة وعددها (10) من ذوى الاعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم والتي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (6,8 – 10) سنوات ، وقد توصلت الباحثة إلى ما يلى :

- **تحقق الفرض الأول بشكل جزئى حيت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده القدرات النفس لغوية وابعادها الفرعية الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى ،الترابط السمعى ، الترابط البصرى ،الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى،التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة لصالح التطبيق البعدى. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرة على مزج الاصوات.**
- **تحقق الفرض الثانى بشكل جزئى حيت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية وابعادها الفرعية الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى ،الترابط السمعى ، الترابط البصرى ،الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى،التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرة على مزج الاصوات.**
- **تحقق الفرض الثالث حيت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية ".**

الكلمات المفتاحية :– العلاج باللعب – القدرات النفس لغوية – الاعاقة الذهنية.

إشراف

أ. د محمد عبدالقادر عبدالغفار
استاذ علم النفس التربوى -جامعة حلوان

أ. د محمد عبدالسلام غنيم
استاذ علم النفس التربوى -جامعة حلوان

ملخص الدراسة

فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

مقدمة:

تعد الإعاقة الذهنية واحدة من أهم الظواهر ذات البعد النفسي والطبي والاجتماعي والتربوي والتي تحظى باهتمام كافة أطياف المجتمع على اختلاف المنظور التى يُنْظَر إليه تجاه المعاقين عقلياً، ومما لاشك فيه أن المعاقين عقلياً هم فئة من الأطفال ذوي الخصائص العقلية ، المعرفية ، السلوكية ، والانفعالية والتي تحتاج الى اهتمام ورعاية المجتمع ؛ حيث لا يخلو مجتمع من وجود الإعاقة العقلية وتتجلى مظاهر هذا الاهتمام بشكل إيجابي حين تركز على منحى التدخل والبرامج التدريبية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية؛ لتنمية وتحسين مهارات هؤلاء الأطفال .

وتُعَد البنية المعرفية والعمليات العقلية للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية من أهم تلك النواحي التي يجب أن تحظى باهتمام العلماء والباحثين في المجال النفسي والتربوي؛ حيث تشكل الاستراتيجيات المعرفية، العمليات المعرفية، ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات أهم الاسس التى يقوم عليها التعلم ، والتي تعد أكثر الجوانب القابلة للتنشيط ، الاستثارة، والتعديل ؛ بما يجعل التعلم الإنساني فعالاً ومنتجاً(السيد عبدالنبى السيد:2004).

كما تُمثِل القدرات النفس لغوية Psycholinguistic abilities أحد أهم المتغيرات التى تكتسب أهمية كبيرة فى مجال علم النفس التربوي والمعرفي؛ نظرً لارتباطها بتلك العمليات العقلية والنمو المعرفي للفرد، ويرتبط اكتساب القدرات النفس لغوية بالأداء العقلى ونسبة الذكاء على وجه الخصوص، كما أن إصابة الطفل بإعاقة ما تؤثر على نمو الذكاء لديه – كالإعاقة الذهنية – تُسَبِب صعوبات بالغة فى نمو القدرات النفس لغوية لديه؛ مما يجعله بحاجة إلى التدخل العلاجي والتدريبي، من خلال تقديم خدمات وبرامج تدريبية وعلاجية تلائم طبيعة الإعاقة وخصائص الطفل المعاق ذهنياً، وخاصة خصائص النمو اللغوى والمعرفى ، وتُقَدَم له فى قالب مشوق وبالطريقة الجذابة الملائمة بما يتلاءم وطبيعة الفروق الفردية بين الأطفال.

ويعد مدخل اللعب Play Approach من المداخل العلاجية والتدريبية الملائمة للأطفال الذي يتناسب مع ميولهم وطبائعهم؛ حيث إن اللعب نشاط حر تلقائي يمارسه الطفل بدون قيد أو شرط ، كما أنه نشاط متنوع ما بين اللعب الفردي والجماعي، التنافسي أو التعاوني، ويتطلب توظيف وتنشيط العديد من جوانب النمو لدى الطفل

ولاسيما الجانب العقلى المعرفى ، وبالتالى اهتمت الدراسة الحالية بوضع محتوى تدريبي وعلاجي هادف للطفل المعاق عقلياً من خلال البرنامج القائم على اللعب يتضمن استرايجيات وفنيات اللعب الملائمة لتنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم.

وانطلاقاً مما سبق، فقد سعت الدراسة الحالية إلى استخدام فنيات العلاج باللعب فى محاولة لتقديم برنامج قائم على مبادئ اللعب للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية استنادا إلى نظرية تجهيز المعلومات فى محاولة لتنمية القدرات النفس لغوية للأطفال المعاقين عقلياً ؛ لتمكينهم من تنمية تلك القدرات واستغلالها لتقليل ما يعانيه الأطفال من صعوبات قد تواجههم فى مراحل نموهم المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تعد دراسة القدرات النفس لغوية جزءً لا يتجزء من الثورة المعرفية والتي ظهرت إرهاصاتها في بداية عام (1950) فى مقابل المدرسة السلوكية؛ حيث يرى رواد النظريات المعرفية أن النهج السلوكي لا يمكن استخدامه فى تفسير بعض الظواهر المعقدة ومنها الأنشطة اللغوية للإنسان(Moore,2000). وقد انبثقت برامج تنمية القدرات النفس لغوية عن اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية، والذي طوّره كيرك ومكارثي في بداية الستينات. وقد صمم هذا الاختبار بغرض تقييم القدرات النفس لغوية التي يعتقد أنها ضرورية لفهم واستخدام اللغة المنطوقة. وهذا الاتجاه التشخيصي العلاجي اعتمد أساساً على فكرة أن الأطفال لديهم جوانب قوة وضعف في القنوات الحسية، وأن عملية التعليم يجب أن تَأخُذ بعين الاعتبار هذه القنوات الحسية التي يستخدمها الطفل عند التخطيط للتدريس أو للتعلم.

وانطلاقاً من هذا الاتجاه التشخيصي العلاجي، فقد سعت الباحثة إلى دراسة جوانب القوة والضعف فى القنوات المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ وذلك بهدف تشخيص تلك النقاط، ثم تحسين وعلاج نقاط الضعف وذلك من خلال تصميم برنامج لعلاج مواطن القصور فى القدرات النفس لغوية لدى عينة الدراسة.

ومن أولى وأهم الخطوات التشخيصية التي وجهت الباحثة عنايتها بدراستها، هي قياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والتي تحتاج إلى تصميم أداة للكشف عن طبيعة تلك القدرات لدى هذه الفئة من الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية ، والذين يعانون من مشكلات في العمليات النفس لغوية ترجع الى قصور العمليات العقلية المعرفية لديهم ، وهذا ما أشارت إليه دراسة جان (Jane, 2008) ؛ حيث أكدت أن غالبية الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية يواجهون صعوبات في التواصل، ويرجع هذا بدوره إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات في تلقي ومعالجة وتخزين المعلومات، ويأخذون وقتاً أطول في تعلم الكلمات مقارنة بالأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن لديهم مستوى منخفض من التجريد؛ لذا يحتاج الفرد منهم إلى واقع ملموس أو قريب من الواقع ، وتدريب علي تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في عدة تساؤلات أساسية وهى :

التساؤل الأول: ماهي العمليات اللازمة لمعالجة المعلومات اللغوية ومحاولة الكشف عن العمليات التي تتم بالدماغ خلال معالجة المدخلات اللغوية وفقاً لنموذج معالجة المعلومات؟

التساؤل الثانى: هل يمكن الكشف عن قصور القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

التساؤل الثالث: ما هي حدود العلاقات البينية بين القدرات النفس لغوية والقدرات العقلية المعرفية لدى الأطفال، وهل توجد علاقة تبادلية بين القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities والقدرات العقلية المعرفية للفرد، أي كلما تطورت القدرات النفس لغوية للفرد ككل انعكس ذلك على قدراته المعرفية والعقلية المختلفة؟

التساؤل الرابع: هل يوجد أثر للبرامج القائمة على نموذج تجهيز المعلومات في تحسين القدرات النفسية اللغوية Psycholinguistic Abilities للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

أهداف الدراسة.

تهدف الدراسة الحاليه إلى قياس فاعلية برنامج علاجي قائم على فنية العلاج باللعب فى علاج قصور القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية بمرحلة المدرسة الابتدائية من (6– 10) سنوات.

أهمية الدراسة:

أ– الأهمية النظرية:

- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تركز على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من قصور بالقدرات النفس لغوية؛ نظراً لتزايد أعداد الأطفال المعاقين عقلياً، إذ تقدر النسبة العالمية لفئة المعاقين عقلياً بحوالي 3% من مجموع السكان، وتتزايد هذه النسبة في البلدان النامية (محمد محروس الشناوى، 1997) ، كما تقرر إحصاءات الأمم المتحدة أنه يوجد في العالم أكثر من 500 مليون معوق، وأن هذه الأعداد في تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع في نطاق الدول النامية ؛ نظرا لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من إعاقات(سهير شاش،2002).

- تكتسب الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية (فى حدود علم الباحثة) التى تناولت القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية عينة الدراسة حيث أن مرحلة الطفولة من أهم المراحل التى يتشكل فيها قدرات الفرد النفس لغوية وقدراته العقلية المعرفية.

- إثراء المكتبة العربية ببرنامج لتنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ومحاولة علاج ما لديهم من قصور فى القدرات النفس لغوية.

ب- الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

- إعداد اختبار لقياس القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ لما للاختبار اللغوى من أهمية تشخيصية للقدرات النفسية قد تفوق اختبارات الذكاء.

- تكتسب الدراسة أهميتها من انتماءها لفئة الدراسات التدخلية وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات النظرية والبرامج التربوية في إعداد وتقديم برنامج علاجي يسهم في تنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- التركيز على فنية العلاج باللعب كأحد الفنيات التى تناسب المرحلة العمرية موضع الدراسة الحالية.

- إعداد حقيبة أنشطة تدريبية متنوعة تتناسب مع قدرات الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية الذين لديهم قصور في القدرات النفس لغوية والتي تتسم بمراعاة الفروق الفردية وتقوم على مبدأ فردية التعلم، كذلك استخدام مدخلات حسية متنوعة.

- تحسين القدرات النفس لغوية قد يؤدى إلى نمو القدرات العقلية المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

- الحد من انخفاض مستوى القدرات النفس لغوية لدى الأطفال من خلال برنامج تدخلي علاجي يسهم في تحسين تلك القدرات.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج :

تعرفه الباحثة على أنه: هو مخطط يتضمن مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التي تستند إلى إطار نظري وتهدف إلى تنمية بعض القدرات النفس لغوية (الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الاغلاق البصري، الاغلاق السمعي، التداعي السمعي، التداعي البصري، التعبير اللفظي، التعبير اليدوي، الذاكرة العاملة) لعينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، والتي تُقَدَم لهم على النحو الذي يتناسب مع طبيعة إعاقتهم.

العلاج باللعب

تعرفه الباحثة العلاج باللعب " أداه منظمة تهدف إلى تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف والقصور في كافة الجوانب العقلية والمعرفية والسلوكية والانفعالية للطفل وذلك باستخدام فنيات وآليات منظمة تُسهِم في تحسين جوانب القصور وتنمية وتطوير نقاط القوة من خلال أساليب تدخلية تتيح قدراً من الحرية للطفل بعيداً عن التوتر والانفعال".

القدرات النفس لغوية

يعرف **معمر الهوارنة (2012، 80)** القدرات النفسية اللغوية بأنها قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى مكونات أبسط منها، وتتمثل في اختبار قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة، والتعبير عن أفكاره، وعن الأشياء التى يطلب منه تفسيرها في كلمات منطوقة وإكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي، والقدرة على الربط بين الكلمات المنطوقة بطريقة ذات مغزى.

الإعاقة الذهنية:

تعريف الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية (2010) "الإعاقة العقلية" بأنها تمثل جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي، وتتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح ويكون متلازماً مع جوانب قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية المحلية، التوجه الذاتي، الصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ ومهارات العمل، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر **(Hatton, 2012: 4)**.

حدود الدراسة:

1- منهج الدراسة:

يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي حيث يمثل البرنامج التدريبى المتغير المستقل بينما يمثل القدرات النفس لغوية بأبعادها الفرعية المتغير التابع.

2-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (20) طفل من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، ممن يعانون من قصور بالقدرات النفس لغوية التي تم تشخيصها من خلال تطبيق مقياس القدرات النفس لغوية، وهى عينة مقصودة من الأطفال بمرحلة المدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين(6.8 -10) سنوات والملتحقين بإحدى مراكز رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة القاهرة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة الضابطة وتكونت من (10) أطفال (5 ذكور ، 5 إناث) ، والمجموعة التجريبية وتكونت من(10) أطفال (4 ذكور ، و 6 إناث) ، كما بلغ معامل ذكائهم ما بين (57- 70) درجة على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة.

3- أدوات الدراسة:

أولاً: أدوات خاصة بانتقاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم وتتمثل فى:

- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. (محمود السيد أبو النيل، محمد طه، عبدالموجود عبدالسميع،2012)
- مقياس الفاينلاند للسلوك التوافقي. (صفوت فرج، ناهد رمزى،2005)

ثانياً: أدوات خاصة بتشخيص وعلاج قصور القدرات النفس لغوية وتتمثل في :

أ- مقياس القدرات النفس لغوية(إعداد الباحثة)، ويتضمن الاختبارات الفرعية التالية:

- اختبار الاستقبال السمعي. - اختبار الاستقبال البصري. - اختبار الترابط السمعي.
- اختبار الترابط البصري. - اختبار التعبير اليدوي. - اختبار التعبير اللفظي.
- اختبار الإغلاق السمعي. - اختبار الإغلاق البصري. - اختبار مزج الأصوات.
- اختبار الذاكرة البصرية المتتالية. - اختبار الذاكرة السمعية المتتالية. - اختبار الذاكرة العاملة.

ب - برنامج علاجى باللعب لتنمية القدرات النفس لغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. إعداد الباحثة.

4 - البعد المكانى

تم اجراء الدراسة الحاليه بمركز إدراك وهو أحد مراكز رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة حلوان- محافظة القاهرة، ويقدم المركز خدمات تتمثل في: جلسات تنمية القدرات وجلسات التخاطب وتعديل السلوك والقياس النفسي والارشاد الوالدي لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5 - **البعد الزمنى**

يمتد البعد الزمنى للدراسة الحالية بداية من عام 2013 - 2018 .

6 - **الاساليب الإحصائية :**

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من فروض الدراسة، وتمثلت في الآتي:

- التحليل العاملى .
- تحليل تباين ثنائي الاتجاه.
- اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين **Wilcoxon Signed Ranks Test**

- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **(MPRBC)**

فروض الدراسة:

أولا : الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي** ".

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح التطبيق البعدي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في المستوى التلقائي الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعي، الاغلاق البصري، مزج الأصوات، الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة العاملة) لصالح التطبيق البعدي.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية لصالح التطبيق البعدي".

ثانياً: الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية** "

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) لصالح المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) لصالح المجموعة التجريبية.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية لصالح المجموعة التجريبية ".

ثالثا الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية** ".

وتم تقسيم هذا الفرض إلي أربعة فروض فرعية:

أ-" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في المستوى التمثيلى الذي يتضمن اختبارات (الاستقبال السمعى ، الاستقبال البصرى، الترابط السمعى ، الترابط البصرى ، التعبير اليدوى ، التعبير اللفظى) ".

ب-" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في المستوى التلقائى الذي يتضمن اختبارات (الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى، مزج الاصوات ، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة) .

جـ-" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية ".

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

- تحقق الفرض الأول بشكل جزئي؛ حيت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرات النفس لغوية وأبعادها الفرعية: الاستقبال السمعي، الاستقبال البصرى، الترابط السمعي ، الترابط البصرى ،الاغلاق السمعى ، الاغلاق البصرى،التعبير اليدوى، التعبير اللفظى، الذاكرة البصرية المتتالية ، الذاكرة السمعية المتتالية ، الذاكرة العاملة لصالح التطبيق البعدى. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرة على مزج الأصوات.
- تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي؛ حيت وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية وأبعادها الفرعية: الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، الترابط السمعي، الترابط البصري، الإغلاق السمعي، الاغلاق البصري، ،التعبير اليدوى، التعبير اللفظى،الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة العاملة

لصالح المجموعة التجريبية. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرة على مزج الأصوات.

– تحقق الفرض الثالث؛ حيت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في القدرات النفس لغوية ".

الكلمات المفتاحية :

العلاج باللعب – الإعاقة الذهنية – القدرات النفس لغوية .

إشراف

أ. د محمد عبدالقادر عبدالغفار
استاذ علم النفس التربوى -جامعة حلوان

أ. د محمد عبدالسلام غنيم
استاذ علم النفس التربوى -جامعة حلوان

Abstract

Researcher: Zienab Mady Mahmoud.

The Title: Effectiveness of Play Therapeutic Program to Development Psycholinguistic Abilities for Educable Children with Intellectual disability.

Study Instituted: Department of psychology- Faculty of Education- Helwan university.

The current study aims to measuring the effectiveness of a therapeutic program based on the Play therapy technique in the treatment of impaired psycholinguistic abilities in children with intellectual disabilities at the primary school stage (6-10 years). The sample of the study consisted of (20) children with intellectual disabilities who are able to learn, who suffer from a lack of psycholinguistic abilities that were diagnosed through the application of the psycholinguistic abilities scale. It is a target sample of primary school children between the ages of(6.8-10) years, The Current study uses the semi-experimental approach, the study uses Stanford–Binet Intelligence Scale: Fifth Edition. Vineland Adaptive Behavior Scale. The psycholinguistic abilities scale (prepared by the researcher), which includes the following sub-tests *auditory receptive, visual receptive, auditory association , Visual association, verbal expression, manual expression ,auditory closure, visual closure, sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory, sound blinding and* A therapeutic therapy program for the development of psycholinguistic abilities for children with intellectual disabilities who are able to learn. The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before and after the application of the program. Also there were statistically significant differences between the average grades of the experimental and control groups following the application of the training program in psycholinguistic abilities and their subdivisions, there are no statistically significant differences between the average grade levels of the experimental group members in the post and follow-up test in psycholinguistic abilities.

- **key words:** Play therapy - intellectual disability - psycholinguistic abilities.

Dr. Mohamed Abd elgafar

Professor of Educational Psychology

Dr. Mohamed Abd elsalam

Professor of Educational Psychology

Summary

Introduction:

Intellectual disability is one of the most important aspects of the psychological, medical, social and educational dimensions, which are of interest to all sectors of society. Of each has its own perspective in approaching intellectual disabilities. There is no doubt that the intellectually disabled are a group of children with mental, cognitive, behavioral, and emotional characteristics that require the attention and care of their community; because there is no community without intellectual disability. The manifestation of their inevitable existence is exhibited positively when society focuses on the intervention and training programs for children with intellectual disabilities; to develop and improve their skills.

The cognitive structure and mental processes of individuals with intellectual disabilities are among the most important aspects that should be of interest to scientists and researchers in the field of psychology and education. Cognitive strategies, cognitive processes, information processing and processing systems are the most important foundations on which learning is based, which are considered the most active, stimulating, and adaptable aspects, making human learning more effective and productive.

Psycholinguistic abilities are one of the most important variables in the field of educational and cognitive psychology. They are related to these mental processes and the cognitive development of the individual. The acquisition of verbal abilities is related to intellectual functioning and intelligence in particular. The child's disability affects the growth of his/her intelligence, mental disability, for example, causes severe difficulties in the development of the child’s linguistic abilities. This requires the need for therapeutic intervention and training, through the provision of services and training programs and treatment appropriate to the nature of the disability and characteristics of the intellectually disabled child. Especially the characteristics of growth, linguistic and cognitive abilities. Intervention of any form is provided to the child in an interesting form and attractive manner, appropriate to individual differences between children.

The play approach is one of the most appropriate therapeutic and training approaches for children that suits their interests and tendencies. Playing is a free activity done in automation by the child, unconditionally. Play could be individual, collective, competitive or cooperative. It requires the recruitment and activation of many aspects of growth in the child, especially the intellectual and cognitive aspects. Therefore, the current study has focused on developing a training and therapeutic content for the intellectually disabled child through a play-based program, which includes appropriate strategies and techniques for developing language abilities in intellectually disabled children who are able to learn.

Based on the above, the current study sought to use the techniques of play therapy in an attempt to provide a program based on the principles of play, for children with intellectual disabilities based on the theory of information processing in an attempt to develop the linguistic abilities of the intellectually disabled children to enable them to develop and exploit these abilities to reduce the difficulties they face in different stages of development.

The problem of the study:

The study of Psycholinguistic abilities is an inseparable part of the cognitive revolution that emerged by the beginning of the 1950's as opposed to the behavioral school. Pioneers of cognitive theories claim that the behavioral approach cannot be used to explain complex phenomena, including language activities. The Linguistic Capacity Development Program emerged from the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, developed by Kirk and McCarthy in the early 1960s. This test was designed to evaluate the Psycholinguistic abilities that are necessary to understand and use the spoken language. This therapeutic diagnostic approach was based primarily on the idea that children have strengths and weaknesses in sensory channels, and that the education process must take into account these sensory channels used by the child when planning to learn.

Based on this therapeutic and diagnostic approach, the researcher sought to study the strengths and weaknesses of the cognitive channels of children with intellectual disabilities in order to diagnose these points, and to improve and remedy the weaknesses through designing a program to address the lack of the Psycholinguistic abilities in the study sample.

The first and most important diagnostic steps that the researcher directed her attention to is the measurement of the Psycholinguistic abilities in children with intellectual disabilities, which warrant a need to design a tool to reveal the nature of those abilities in this group of children with intellectual disabilities, who suffer from problems in linguistic operations (Jane, 2008). The tool confirmed that the majority of children with intellectual disabilities have difficulties in communication. This is due to the difficulties these children face in receiving, processing and storing information. They take longer to learn the words compared to typically developing children, in addition, they have a low level of abstraction; so the individual needs a reality or close to reality, and training to develop the skills of verbal and nonverbal communication.

The problem of the current study is defined in several basic questions:

The first question: What are the processes necessary to address the linguistic information and detection of brain processes during the processing of language inputs according to the information processing model?

The second question: Can psycholinguistic Abilities be detected in educable intellectually disabled children?

The third question: What are the limits of the inter-relationships between psycholinguistic abilities and cognitive abilities of children, and is there a reciprocal relationship between the psycholinguistic abilities and cognitive abilities of the individual, i.e., The greater the linguistic capacity of the individual as a whole, the greater his/her cognitive and mental abilities?

The fourth question: Is there an impact of information-processing programs on improving psycholinguistic abilities for children with learning disabilities?

Objectives of the study.

The current study aims at measuring the effectiveness of a therapeutic program based on the Play therapy technique in the treatment of impaired psycholinguistic abilities in children with intellectual disabilities at the primary school stage (6-10 years).

The importance of the study:

<u>The theoretical importance:</u>

• The importance of the current study is that it focuses on children with intellectual disabilities who suffer from impairment in psycholinguistic abilities; because of the increased number of children with intellectual disabilities. The global proportion of the intellectually disabled is estimated at 3% of the total population. This proportion is increasing in developing countries. The statistics according to the United Nations determine that there are more than 500 million disabled persons in the world. These numbers are increasing and that most of them fall within developing countries, due to poverty and the spread of diseases, in addition to the causes of accidents and wars of disabilities

• The study is important in terms of the scarcity of Arabic studies (within the limits of the researcher's knowledge), which dealt with psycholinguistic abilities in children with intellectual disabilities.

• The study is also important because of the importance of the sample of the study, since childhood is one of the most important stages in which the psycholinguistic and cognitive abilities are developed.

• Enriching the Arabic library with a training program to develop psycholinguistic abilities for children with intellectual disabilities and trying to cure their psycholinguistic abilities.

<u>The practical importance:</u>

<u>The practical importance of the current study is shown in the following:</u>

• Preparation of a test to measure the psycholinguistic abilities of children with intellectual disabilities; which has a diagnostic significance of psychological abilities that may be of more accurate indication to intelligence than I.Q. tests.

• The study is important in terms of belonging to the category of intervention studies, through the use of theoretical experiences and educational programs in the preparation and submission of a therapeutic program that contributes to the development of psycholinguistic abilities for children with intellectual disabilities.

• Focus on the play therapy, as one of the techniques that fit the age of the children for the current study.

• Prepare a variety of training activities which are suitable for the abilities of children with intellectual disabilities who have shortage in psycholinguistic abilities, and take into account individual differences and on individual learning, as well as using various sensory inputs.

• Improving psycholinguistic abilities may lead to the development of cognitive abilities in children with the intellectually disabled children.

• Reducing the low level psycholinguistic abilities in children through a therapeutic intervention program that contributes to the improvement of these capacities.

Terminology of the study:

- ***<u>the program:</u>***

The researcher defines it as: It is a scheme that includes a set of techniques and strategies based on a theoretical framework that aims to develop some linguistic abilities (auditory receptive, visual receptive, auditory association, verbal association, verbal expression, manual expression, auditory closure, visual closure, sequential visual memory, sequential auditory memory, and working memory)

of the study sample of children with intellectual disabilities, which are presented to them in a manner appropriate to the nature of their disability.

- ***Play therapy***

The researcher defines play therapy as: an organized tool aimed at diagnosing the strengths, weaknesses and deficiencies in all mental, cognitive, behavioral and emotional aspects of the child through the use of organized techniques and mechanisms that contribute to improving deficiencies and developing strengths through interventionist methods that allow some freedom for the child, away from tension and irritability.

- ***psycholinguistic abilities:***

Mu'ammar al-Hawarneh (2012, 80) defines psycho-linguistic abilities as a complex ability that can be analyzed into simpler components. This is to test the child's ability to understand spoken words, to express his thoughts in spoken words, to complete homogeneous sentences in their syntax, and to connect spoken words in a meaningful way.

- ***Intellectual disability:***

The Intellectual Disability Association (2010) defines Intellectual disability as: it is representing significant shortcomings in current job performance. The state of mind is clearly mediocre mental performance and is consistent with related deficiencies in two or more areas of adaptive skills: communication, self-care, home life, social skills, use of local social resources, self-orientation, health and safety, functional academic skills, and leisure and work skills. This disability is exhibited before the age of eighteen.

-The Study Approach:

The Current research uses the semi-experimental approach, where the training program represents the independent variable, while the psycholinguistic abilities with its sub-dimensions represent the dependent variable.

-The sample:

The sample of the study consisted of (20) children with intellectual disabilities who are able to learn, who suffer from a lack of psycholinguistic abilities that were diagnosed through the application of the psycholinguistic abilities scale. It is a target sample of primary school children between the ages of 6.8-10 years, and enrolled in a special care center for children with special needs in Cairo. They were divided into two groups: the control group; consisted of (10) intellectual disabled children (5 boys and 5 girls), and the experimental group consisted of (10) intellectual disabled children (4 boys and 6 girls). Their intelligence coefficient was between 57-70 degrees on the Stanford Binet scale (5^{th} edition).

- **Tools**

First: Tools for the selection of intellectual disabled children who are able to learn:

- **Stanford–Binet Intelligence Scale: Fifth Edition**. (Abou Elnil, Taha, Abdel Samia, 2012)
- **Vineland Adaptive Behavior Scale**. (Faraj, Ramzi, 2005)

Second: Tools for the diagnosis and treatment of impaired psycholinguistic abilities:

A) **The psycholinguistic abilities scale** (prepared by the researcher), which includes the following sub-tests:

- auditory receptive *- visual receptive.*

- *auditory association* - *visual association*
- *verbal expression.* - *manual expression*
- *auditory closure* - *visual closure*
- *sequential visual memory* - *sequential auditory memory*
- *sound blinding* - *working memory*

B - **A therapeutic therapy program** for the development of psycholinguistic abilities for children with intellectual disabilities who are able to learn.

- **The spatial dimension**

The present study was conducted in "Idrak" center, one of the centers for the care of children with special needs in Helwan, Cairo. The center provides services in; abilities development sessions, speech sessions, behavioral modification, psychological measurement and parental counseling for families of children with special needs.

- **The Temporal dimension**

The duration of the current study extended from 2013 to 2018.

- **Statistical methods:**

<u>The following statistical methods were used to verify the study hypotheses:</u>

▪ Factor analysis of the dimensions of the psycholinguistic abilities scale for children with intellectual disabilities who are able to learn.
▪ Two-way analysis of variance
▪ Wilcoxon Signed Ranks Test
▪ the MPRBC

- **The hypotheses**

▪ The first hypothesis states that "***there are statistically significant differences between the average grade levels of the experimental group prior to the application of the program and thereafter in psycholinguistic abilities for the post-application***".

This hypothesis was divided into four sub-hypotheses:

● There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members, before and after the application of the program at the representative level, which includes tests (auditory receptive, visual receptive, auditory association, Verbal association, verbal expression, manual expression) in favor of the post application.

● There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before and after the application of the program at the automatic level, which includes tests (auditory closure, visual closure, Sound blending, sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory) in favor of the post application.

- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before and after the application of the program, which includes tests (sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory) in favor of the post application.

- There are statistically significant differences between the average grades of the experimental group members before and after the application of the psycholinguistic abilities in the application in favor of the post application.

▪ The second hypothesis states that "***there are statistically significant differences between the average grade levels of the experimental and control groups after the application of the training program for psycholinguistic abilities in favor of the experimental group***"
This hypothesis was divided into four sub-hypotheses:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups after the application of the training program at the representative level, which includes tests (auditory receptive, visual receptive, auditory association, Verbal association, verbal expression, manual expression) in favor of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups after the application of the training program at the automatic level, which includes tests (auditory closure, visual closure, Sound blending, sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory) in favor of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups following the application of the training program in memory, which includes tests (sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory) in favor of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups following the implementation of the training program in favor of the experimental group.

▪ The third hypothesis states that "***there are no statistically significant differences between the average grade levels of the experimental group members in post-application and follow-up application of the psycholinguistic abilities***."
This hypothesis was divided into four sub-hypotheses:

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and follow-up test at the representative level, which includes tests (auditory receptive, visual receptive, auditory association, Verbal association, verbal expression, manual expression).

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and follow-up test at the automatic level, which includes tests (auditory closure, visual closure, Sound blending, sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory).

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and follow-up test of memory which includes tests (sequential visual memory, sequential auditory memory, working memory).

- There are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the post and follow-up test of the psycholinguistic abilities.

- **The results:**

<u>The current study has yielded the following results:</u>

- The first hypothesis was achieved partially; there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before and after the application of the program in the psycholinguistic abilities and their sub-dimensions; auditory receptive, visual receptive, auditory association, verbal association, verbal expression, manual expression, auditory closure, visual closure, sequential visual memory, sequential auditory memory, and working memory, in favor of the post test. Whereas the results showed that there are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group before and after the application of the training program in the ability of blending sounds.

- The second hypothesis was achieved partially; there were statistically significant differences between the average grades of the experimental and control groups following the application of the training program in psycholinguistic abilities and their subdivisions; auditory receptive, visual receptive, auditory association, Verbal association, verbal expression, manual expression, auditory closure, visual closure, sequential visual memory, sequential auditory memory, and working memory, in favor of the Experimental Group. While the results of the study showed that there are no statistically significant differences between the average grades of the experimental and control groups after the application of the training program in the ability of blending sounds.

- There are no statistically significant differences between the average grade levels of the experimental group members in the post and follow-up test in psycholinguistic abilities.

- **key words:**

Play therapy - intellectual disability - psycholinguistic abilities.

Dr. Mohamed Abd elgafar

Professor of Educational Psychology

Dr. Mohamed Abd elsalam

Professor of Educational Psychology